



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
Ano 2012

**Ilda Teresa de
Jesus Rebelo
Galvão Cardoso**

**NEE Permanentes por patologia mitocondrial –
Intervenção Educativa**



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
Ano 2012

**Ilda Teresa de
Jesus Rebelo
Galvão Cardoso**

NEE Permanentes por patologia mitocondrial – Intervenção Educativa

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, realizada sob a orientação científica da Professora Paula Santos, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho

Aos meus filhos, Raquel e Guilherme, fonte da minha força, determinação e paixão pela vida.

Ao meu marido, pilar de apoio, amizade e carinho.

À minha mãe, pelo incentivo e valor da persistência na conquista de novos caminhos.

À minha irmã, pelo incondicional e incansável apoio aos sobrinhos.

A J.A., pelo enriquecimento profissional nos desafios que diariamente enfrentamos.

o júri

presidente

Professor Doutor António Augusto Neto Mendes
Professor Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

vogais

Professora Doutora Ana Margarida Pisco Almeida
Professora Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos
Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

agradecimentos

A realização deste relatório de estágio assinala o fim de um marco importante na minha vida. Gostaria de agradecer a todos os que contribuíram de forma decisiva para a sua concretização.

À Professora Paula Santos, minha Orientadora, pela disponibilidade, colaboração, conhecimento e capacidade de estímulo.

À Direção do meu Agrupamento de Escolas, o apreço por viabilizarem a realização de este trabalho no enquadramento do seu contexto educativo.

À minha Coordenadora de Departamento, pela amizade e partilha de ideias na construção do nosso ideal de escola inclusiva.

À Diretora de Turma e Conselho de Turma do 2º ciclo do J.A., por acreditarem na inclusão e atenderem às minhas solicitações em busca desse ideal.

Aos pais de J.A., pela constante colaboração no grande desafio que é a educação do seu educando.

À minha família, pelo apoio.

palavras-chave

inclusão, NEEP, biopsicossocial, CIF-CJ, currículo, diferenciação curricular, participação, qualidade de vida.

resumo

O presente trabalho propõe-se divulgar uma proposta de intervenção pedagógica em NEEP por patologia mitocondrial, centrando-se na elaboração e operacionalização de um currículo específico individual de 5º ano de escolaridade. Tendo como base a abordagem biopsicossocial e o quadro conceptual da CIF-CJ, procura-se determinar a forma como as ações pedagógicas em educação especial permitem uma diferenciação curricular: impulsionadora da inclusão; potencializadora do funcionamento biopsicossocial, promotora da participação e da qualidade de vida do aluno com NEEP.

keywords

inclusion, SEN, biopsychosocial, ICF-CY, curriculum, curriculum differentiation, participation, quality of life

abstract

Focusing on the development and implementation of a specific individual curriculum for 5th grade, this paper proposes an educational intervention in special educational needs (SEN) regarding mitochondrial disease. Having as reference the biopsychosocial approach and the ICF-CY framework, it seeks to determine how educational actions in special education allow curriculum differentiation for inclusion, enhancing biopsychosocial functioning, enabling participation, and promoting quality of life of students with SEN.

.

Índice

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| PROBLEMA | 4 |
| QUESTÕES E OBJETIVOS | 5 |
| PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO | 9 |
| 1– EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO EM PORTUGAL | 9 |
| 2 – A CIF NA CLASSIFICAÇÃO DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS | 17 |
| 3- A ABORDAGEM BIOPSISSOCIAL EM EDUCAÇÃO ESPECIAL | 25 |
| 4- DESENVOLVIMENTO CURRICULAR E CURRÍCULO ESPECÍFICO INDIVIDUAL | 31 |
| PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO | 39 |
| 5 – METODOLOGIA | 39 |
| 5.1 - RECOLHA DE DADOS - ANO LETIVO 2009/2010 | 43 |
| <i>5.1.1 – Análise documental</i> | <i>43</i> |
| <i>5.1.2 –Contacto com a família</i> | <i>48</i> |
| <i>5.1.3 – Contacto com o objeto de estudo</i> | <i>49</i> |
| <i>5.1.4 – Contacto com docente titular</i> | <i>51</i> |
| 6 - INTERVENÇÃO - ANO LETIVO DE 2010/11 | 55 |
| 6.1- ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO ESPECÍFICO INDIVIDUAL | 55 |
| 6.2- OPERACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESPECÍFICO INDIVIDUAL | 73 |
| 6.3- ARTICULAÇÃO PROJETO CURRICULAR DE TURMA / CEI | 79 |
| BIBLIOGRAFIA | 87 |

Índice de Figuras

| | |
|---|----|
| FIGURA 1 - CARATERIZAÇÃO DAS NEE DE ACORDO COM MODELO BIOMÉDICO..... | 21 |
| FIGURA 2 - PERSPETIVA DA DEFICIÊNCIA DE ACORDO COM O MODELO SOCIAL | 22 |
| FIGURA 3 - DOMÍNIOS DA CIF | 23 |
| FIGURA 4 - PERSPETIVA DA DEFICIÊNCIA SEGUNDO O MODELO BIOMÉDICO..... | 26 |
| FIGURA 5 - HIERARQUIA DOS SISTEMAS NATURAIS | 27 |
| FIGURA 6 - CONTINUUM DOS SISTEMAS NATURAIS | 28 |
| FIGURA 7 - MODELO DE INTERAÇÕES DOS COMPONENTES DA CIF | 30 |
| FIGURA 8 - REPRESENTAÇÃO DA ORIENTAÇÃO CURRICULAR PARA CEI SEGUNDO DL 3/2008 DE 7 DE JANEIRO | 34 |
| FIGURA 9 - TIPIFICAÇÃO DE NEEP DE A1 EM JULHO 2009 | 43 |
| FIGURA 10 - PLANIFICAÇÃO DE ÁREAS CURRICULARES PARA CEI 2º E 3º CICLOS EM 2009/10 | 74 |
| FIGURA 11- PLANIFICAÇÃO PARA CEI 2º E 3º CICLOS EM 2010/11 CONTEMPLANDO AMBIENTES E CONTEXTOS FUNCIONAIS | 74 |

Índice de Tabelas

| | |
|---|----|
| TABELA 1 - DADOS RELATIVOS À ENTREVISTA COM OS PAIS | 59 |
| TABELA 2 - DADOS RELATIVOS À ENTREVISTA COM AO | 63 |
| TABELA 3 - DADOS DO RELATÓRIO CIRCUNSTANCIADO DE 2009/2010 | 66 |
| TABELA 4 - ORGANIZAÇÃO DAS METAS E OBJETIVOS DO CEI DE A1 | 69 |
| TABELA 5 - MATRIZ DOMÍNIOS DE ATIVIDADE E PARTICIPAÇÃO / AMBIENTES DO CEI PARA A1 | 71 |
| TABELA 6 - ORGANIZAÇÃO DOS AMBIENTES E CONTEXTOS FUNCIONAIS DO CEI PARA A1 | 72 |
| TABELA 7 - DISTRIBUIÇÃO HORÁRIA DAS ATIVIDADES ESCOLARES DE A1 | 72 |
| TABELA 8 - RELAÇÃO CONTEXTOS FUNCIONAIS / METAS E OBJETIVOS DO CEI RELATIVOS AO DOMÍNIO APRENDIZAGEM E APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO | 75 |
| TABELA 9 – SELEÇÃO DE DOMÍNIOS, METAS E OBJETIVOS DO CEI PARA A VISITA DE ESTUDO | 80 |

Índice de Anexos

Anexo 1:

Relatório Técnico Pedagógico com tabela de tipificação de NEEP segundo modelo biomédico

Anexo 2:

Exemplo de planificação das áreas curriculares do CEI de A1 - 3º Ano de escolaridade

Anexo 3:

Inquérito / Ficha de caracterização das capacidades adaptativas para entrevista com os pais

Anexo 4:

Exemplo da intervenção de AO em 2009/2010

Anexo 5:

Inquérito / Ficha de caracterização das capacidades adaptativas para entrevista com os pais

Anexo 6:

Planificação do contexto funcional *aulas de Educação Visual e Tecnológica*

Anexo 7:

Planificação do contexto funcional *aulas de Educação Musical*

Anexo 8:

Planificação do contexto funcional *aulas de Área de Projeto*

Anexo 9:

Planificação do contexto funcional *aulas de Desenvolvimento Motor*

Anexo 10:

Planificação do contexto funcional *aulas de Artes Plásticas*

Anexo 11:

Planificação do contexto funcional *aulas de Informática*

Anexo 12:

Planificação do contexto funcional *aulas de Educação Especial*

Anexo 13:

Planificação do contexto funcional *Biblioteca da escola*

Anexo 14:

Planificação dos contextos funcionais com Assistente Operacional

Anexo 15:

Planificação dos contextos funcionais do *ambiente CASA*

Anexo 16:

Avaliação do *ambiente CASA*

Anexo 17:

Avaliação dos contextos funcionais com Assistente Operacional

Anexo 18:

Materiais pedagógicos elaborados pela Educação Especial em articulação com a disciplina de História e Geografia de Portugal

Anexo 19:

Exemplo de materiais digitais para Quadro Interativo de apoio à história *Em Aljubarrota, Não Há Derrota*

Anexo 20:

Avaliação da visita de estudo ao Centro de Interpretação da Batalha de Aljubarrota pelo aluno *A1*

Anexo 21:

Auto avaliação realizada pelo aluno *A1* no final do ano lectivo de 2010/11

Introdução

"A prática inclusiva diz respeito às ações e atividades, as coisas que os agentes educativos fazem na escola que dão sentido ao conceito de inclusão".

L. Florian (p.38, 2009)

A perspectiva de inclusão e a premissa de igualdade de oportunidades preconizadas na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), mais tarde reafirmados pelo Enquadramento de Ação de Dakar (UNESCO 2000), expressam bem a urgência do combate à exclusão e a necessidade de serem criadas disponibilidades e condições de operacionalização da inclusão social e escolar. Colocando grande ênfase sobre a educação inclusiva, estes documentos lançaram a todos os que trabalham em Educação novos desafios na criação de respostas construtivas de participação que contemplassem, para toda a população estudantil, o direito à educação e equidade educativa. Contudo, os documentos orientadores da UNESCO não estabeleceram diretrizes relativamente à construção de propostas educativas promotoras de inclusão. Essa tarefa coube aos decisores políticos, a nível de legislação nacional, assim como a responsabilidade do cumprimento da implementação do projeto de educação inclusiva (Maxwell e Granlund, 2011).

O movimento de educação inclusiva desenvolveu-se pela mão da educação especial, no seu compromisso com a educação da pessoa com deficiência, na sua inserção na escola e na sociedade (Ainscow cit. por César, 2003). Visando aumentar as oportunidades de participação social e de exercício de cidadania ativa, o acesso à educação e o sucesso educacional da pessoa com deficiência tornou-se um recurso na luta pelos seus direitos humanos contra a exclusão e vulnerabilidade social. Muito embora se pense que a inclusão escolar seja direcionada para os jovens em situação de deficiência, este conceito assume uma abrangência mais significativa: a contemplação dos direitos de todos na prossecução da melhoria da educação para todos (Ainscow & Ferreira, 2003).

Estas exigências tiveram como consequência o repensar da escola, dando-lhe uma dimensão social aberta à diferença beneficiando todos os alunos em geral (Jiménez, 1997), e “concebendo a relação didática e o contrato que a rege de um modo inovador, coerente com o que preconizam os documentos de política educativa” (César, p. 119, 2003).

O acesso e a inclusão que se prevê vão além da presença física de alunos com diferentes capacidades na sala de aula regular. *Inclusão* significa que são proporcionadas ao aluno condições de frequência e participação na vida da escola de tal modo que ele pode desenvolver um sentimento de pertença a esse sistema, e que também a escola sente que é responsável pelo aluno (Rodrigues, 2003). Assim, através de um conjunto de serviços e de ações educativas a educação inclusiva propõe, por um lado, promover oportunidades de aprendizagem, sejam elas de cariz académico ou funcional, de modo a desenvolver o potencial do aluno na construção da sua autonomia; por outro, a proposta é atuar com o objetivo de proporcionar um ambiente eficiente, de bem-estar físico emocional e social, que contemple as diferentes capacidades de todos os alunos e potencie as suas realizações individuais de modo a alcançar o sucesso educativo (Correia, 2003).

O que se procura na *inclusão* é a interação com a diferença, buscando a escola educar “os alunos em conjunto, procurando aproveitar o potencial educativo das suas diferenças” (Rodrigues 2003, p. 92). Esta perspetiva prevê uma gestão curricular e, consequentemente, pedagógica que tome em consideração os diferentes níveis e estilos de aprendizagem dos alunos e os diferentes caminhos que eles percorrem para desenvolver as aprendizagens. Assim, *diferenciação* pode ser entendida como uma conceção de ensino e de aprendizagem centrada na diversidade, referente de organização e não de desvio da norma (Tomlinson cit. por Morgado, 2003; Perrenoud cit. por Roldão, 2003). Trata-se, portanto, o que Bloom (Jesus & Martins, 2000) defende: a passagem de uma pedagogia de ensino para uma pedagogia de aprendizagem onde se procura examinar as condições propícias à apropriação das aprendizagens por parte do aluno, ou seja, são operacionalizadas práticas de ensino (diferenciação

pedagógica), orientadas para uma organização flexível do trabalho (diferenciação curricular) na promoção da autonomia do aluno.

A questão central coloca-se na forma como a escola desenvolve um processo de intervenção inclusivo que afete positivamente o aluno com Necessidades Educativas Especiais com limitações significativas de caráter permanente (NEEP) e todos os que junto dele intervêm. Para este efeito, Ainscow, Porter e Wang (cit. César, 2003) destacam o valor dos projetos coletivos de escola na criação e operacionalização de escolas verdadeiramente inclusivas, ou seja, a construção de uma coerência pedagógica deve considerar as práticas de todos, nas palavras de César (p.130, 2003) “a inclusividade implica um entrecruzamento de diálogos múltiplos (...) que os diversos agentes da comunidade precisam para poderem concretizar projetos de vida viáveis para todos”. Assim, em torno do perfil de funcionalidade do aluno irá estabelecer-se uma dinâmica interdependente em que se relacionam Projeto Educativo, Projeto Curricular de Turma, Programa Educativo Individual e, em alguns casos Currículo Específico Individual em que todos os intervenientes atuam colaborativamente. Ou seja, na operacionalização dos processos de ensino e aprendizagem, a intervenção pedagógica a realizar junto do aluno com NEEP passa por uma organização estrutural que contempla o envolvimento da família, o grupo-turma, os professores que compõem o Conselho de Turma, os recursos humanos (incluindo técnicos especializados), bem como as acessibilidades físicas e tecnológicas, o que nas palavras de Rodrigues (p. 29, 2001) constitui uma “poderosa estratégia habilitativa”.

É neste enquadramento que apresentamos o estudo realizado. Com base numa problemática de NEEP de especificidades únicas, o nosso objeto de estudo é procurar compreender e otimizar uma intervenção educacional centrada num aluno com Currículo Específico Individual. Os objetivos principais da nossa investigação não se centram na proposta de um modelo para generalizar, mas antes no delinear de um caminho que potencie a reflexão de modo a proporcionar a formação de novos saberes e procedimentos na concretização de uma educação inclusiva não só no âmbito da educação especial, mas também na

comunidade escolar que constitui o contexto do nosso objeto de estudo e de estágio.

Problema

Nas palavras dos pais da criança sobre quem vai incidir o nosso trabalho *“Todos os inícios dos anos letivos (3 ou 4 semanas) são momentos vividos com muita ansiedade e em especial na sua transição para o 2.º ciclo.”* A transição do 4º ano para o 5º ano constitui uma etapa crucial na vida de um aluno, assim como para a sua família. É um momento em que coincidem a mudança de estabelecimento de ensino com a transição de um regime educativo de mono docência e de uma organização curricular mais flexível, para entrar numa organização curricular mais diversificada, com professores para cada disciplina e tempos letivos condicionados. Para trás fica um ambiente mais protegido e familiar para dar lugar a uma esfera comunitária que exige crescente autonomia e desembaraço. Por outro lado, é uma mudança que coincide com outras transformações: o avanço, a passos largos, do crescimento físico e as tensões emocionais resultantes da exigência para se ser e agir com mais maturidade.

Para alunos cujo nível adaptativo limitam acentuadamente a sua atividade e participação escolar e de vida diária, a vivência de transição de ciclo pode ser angustiante, podendo provocar grande tensão ao nível das interações e relacionamentos interpessoais. Em termos de intervenção pedagógica, como deverá proceder o professor de educação especial para amenizar a transição de ciclo?

A nossa proposta de investigação pretende evidenciar, e testemunhar, que alunos com NEEP com graves limitações nas atividades e participação escolar podem e devem usufruir, nas escolas da sua residência, de uma intervenção educativa adequada orientada para a sua especificidade. Assim, surge o problema nuclear desta investigação: dentro de uma perspetiva de intervenção pedagógica inclusiva, como vamos operacionalizar os processos de ensino e aprendizagem para que um aluno, que se encontra em início de 2º ciclo numa escola sem

modalidades específicas de educação e cujas NEEP requerem um conjunto de suportes adicionais, tenha oportunidades para realizar aprendizagens significativas?

Questões e Objetivos

Para um aluno com NEEP com graves limitações nas atividades e participação escolar, a vivência de transição de ciclo pode ser bastante angustiante. Assim, surge o problema nuclear desta investigação: como pode a escola (direção, professores do conselho de turma, educação especial, assistente operacional e pais) desenvolver a operacionalização dos processos de ensino e aprendizagem, promotores de qualidade de vida e capacitantes, orientadas para a especificidade de NEEP, numa perspetiva de intervenção pedagógica diferenciadora e inclusiva no âmbito do 5º ano?

Van Gennepe (Vieira e Pereira, 2007) refere que incluir uma criança/jovem com NEEP numa escola regular, permite avaliar/ estabelecer quais são as suas reais necessidades especiais em educação. Partindo deste pressuposto toda a intervenção pedagógica, consubstanciada no Programa Educativo Individual do aluno, deverá proporcionar oportunidades, bem-estar e estabilidade de modo a desenvolver aprendizagens significativas ao nível cognitivo, motor, da comunicação e da socialização.

Considerando as NEEP do aluno que será objeto da nossa ação e intervenção pedagógica, surgem as seguintes questões:

| Escola (Projeto Educativo) |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Estão identificadas as ações e respostas específicas a implementar (tecnologias de apoio/ recursos humanos especializados/oferta curricular/ sala de aula de Educação Especial)?• Estas ações e respostas...<ul style="list-style-type: none">a) promovem oportunidades significativas para participar em múltiplas |

experiências diversificadas?

b) oferecem estabilidade e bem-estar emocional ao aluno?

- Estão estabelecidas parcerias com instituições relevantes ao processo de inclusão (APPCDM/CERCI/APC)?
- As acessibilidades físicas estão asseguradas?

Turma (Projeto Curricular de Turma)

- Como se articulam as áreas curriculares e os conteúdos?
- Como se articulam as áreas curriculares e as terapias?
- Que atividades desenvolve o aluno em conjunto com a turma?
- Que ações podemos desenvolver para aumentar as interações do aluno e vice-versa?
- Como pode a turma ajudar o aluno a ser mais participativo e responsivo nas atividades da turma?

Aluno (Programa Educativo Individual)

- Que objetivos traçamos para o aluno?
- Que aprendizagens significativas selecionamos?
- Quais as áreas curriculares de maior relevância para o aluno?
- Quais os conteúdos a selecionar para desenvolver as aprendizagens?
- Como estruturamos as atividades para o aluno?

Tendo em conta as questões acima enunciadas e objetivando otimizar a inclusão educativa, o trabalho que nos propomos desenvolver passa pela elaboração de um plano de intervenção a realizar com o aluno, consubstanciado no seu Programa Educativo e Currículo Específico. Esta proposta constitui parte integrante da prática profissional do investigador, pois consiste na construção de um projeto de vida, promotor de aprendizagens e de qualidade de vida, procurando promover no aluno o máximo de autonomia nos diferentes ambientes e domínios de atividade e participação, nomeadamente atividades de vida diária.

Propõe-se, ainda, uma resposta educativa que assente no trabalho colaborativo entre todos os intervenientes educativos (direção do agrupamento, professores, técnicos especializados e assistente operacional) articulação estreita com Encarregados de Educação e promoção de cooperação entre os pares.

Ao centrarmo-nos na operacionalização de um Currículo Específico Individual, procuramos determinar a forma como as nossas ações pedagógicas vão ao encontro do aluno, da construção do seu projeto de vida, permitem melhorar a sua qualidade de vida e otimizam a aquisição de aprendizagens.

Para o desenvolvimento da investigação e concretização do estágio, procurámos na primeira parte um enquadramento conceptual centrado na política educativa atual, bem como nos conceitos teóricos defendidos em relação à inclusão de alunos com NEEP com currículo específico individual: educação inclusiva; abordagem biopsicossocial; classificação por referência à CIF-CJ; currículos específicos. Na segunda parte deste relatório apresentaremos a metodologia para a consecução do projeto bem como as etapas seguidas desde a delimitação do objeto de estudo até à implementação das práticas motoras de mudança. Na conclusão serão expostos os resultados da nossa ação.

Parte I – Enquadramento Teórico

1– Educação Especial e Inclusão em Portugal

“The paradox of special education is being something that fulfills both humanitarian and controlling aims of society”

Ballard cit. Peters (2007)

Historicamente, o acesso da criança / jovem com deficiência à educação foi desenvolvida por instituições particulares de ensino especial. Locais de inovação e de descoberta da aprendizagem humana cujo objetivo era “tornar acessível a educação aos que dela estavam afastados por incompatibilidades, incompreensão e ignorância do sistema educativo e seus agentes, assim como da sociedade em geral” (Sanches e Teodoro, p. 66, 2006). Foram estas as instituições os laboratórios onde decorreram as primeiras experiências no campo da educação especial.

Fruto dos movimentos dos direitos civis durante a década de 1960, a escolarização fora do sistema regular de ensino das crianças que se encontravam em situação de deficiência começa a ser posta em causa. A oferta educativa para estas crianças encontrava-se centrada em estruturas de educação especial institucionalizantes, separada do ensino regular, e baseada na rotulação de crianças segundo etiologias de deficiência. Em defesa da normalização das crianças em situação de deficiência desenvolve-se, então, ao longo da década de 70 do século XX e a nível internacional, um movimento para “*desinstitucionalização*” destas crianças (Sanches e Teodoro, 2006), culminando com publicação de documentos como a “Public Law 94-142” em 1975, nos EUA, e o “Warnock Report” em 1978, no Reino Unido (Rodrigues e Nogueira, 2011; Correia e Cabral, 1999). Nascia a “educação integrada”. Este movimento visava a integração das crianças com deficiência nas escolas públicas por se considerar

que as escolas especiais ofereciam ambientes educativos demasiado restritivos e favoreciam a segregação, assim como a discriminação (Brown, cit Jiménez, 1997).

O conceito de *normalização* em que se baseava o termo *integração* apontava para o desenvolvimento educativo da criança com NEE na escola regular, de acordo com as suas características, num ambiente o menos restritivo e tão normalizado quanto possível. Implicava, igualmente, uma perspetiva pedagógica assente no princípio da valorização das diferenças humanas e na promoção de experiências de vida para o máximo desenvolvimento das suas possibilidades (Correia e Cabral, 1999; Jiménez, 1997) permitindo que todos os alunos pertencessem a uma comunidade educativa que reconhecesse a individualidade de cada um (González, 2003). Nesta perspetiva, a educação especial funcionava como um sistema paralelo, em classes especiais, para atender alunos cujas necessidades educativas não obtinham resposta no âmbito da classe regular.

Portugal não ficou indiferente ao eco destas influências internacionais, tendo iniciado em 1969 as primeiras experiências pedagógicas de integração escolar, sobretudo com alunos com deficiência visual. Pela primeira vez, alunos com deficiência participavam na classe regular. Durante a década de 1970, com as transformações políticas e sociais introduzidas a partir do 25 de Abril de 1974, o Ministério da Educação continuou a apostar na política de integração com a criação de Equipas de Ensino Especial Integrado, mas apenas para os alunos com deficiências sensoriais ou motoras cujas capacidades permitissem acompanhar os currículos escolares regulares (Correia e Cabral, 1999). Os restantes alunos em idade escolar cujas deficiências e nível adaptativo ofereciam maiores desafios no acompanhamento do currículo comum, continuavam a encontrar respostas nos sistemas de educação especial institucionalizantes nomeadamente em cooperativas (CERCI) e associações (APC e APPCDM) de ensino e de reabilitação que, a partir de 1975, iam surgindo resultantes do trabalho entre pais e técnicos na procura de respostas pedagógicas e sociais que o sistema de ensino integrativo demorava em consolidar (Rodrigues e Nogueira, 2011).

Em 1986, com a publicação da Lei nº 46/86 de 14 de outubro (Lei de Bases dos Sistema Educativo) há um conjunto de transformações respeitantes à educação escolar de crianças e jovens com deficiência, assistindo-se a um novo impulso relativamente ao papel da educação especial e à construção do termo *necessidades educativas especiais*. A educação especial surge, então, consignada como uma modalidade especial de educação escolar, visando “a recuperação e integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais” nas estruturas de ensino regular. A educação especial deixa assim, nas palavras de Correia (2003), de ser um lugar para ser um serviço educativo, sendo reconhecido à criança / jovem com NEE o direito à escolaridade básica com “currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas” (artº 18). O Estado, por seu turno, assume o seu papel na promoção e no apoio à educação especial para deficientes, cabendo ao ministério da educação, a competência de definir as normas gerais da educação especial, nomeadamente nos seus aspetos pedagógicos e técnicos, e de apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação.

É, no entanto, com a publicação do decreto-lei 319/91, de 23 de agosto (ME, 1991), que o regime educativo especial nas escolas do ensino regular é definido e regulamentado. Veiculando uma perspetiva de “escola para todos”¹, o diploma prevê um conjunto de medidas educativas para a adaptação das condições em que se processava o ensino/aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE), nomeadamente, a elaboração de Programas Educativos Individuais (PEI), a flexibilização de currículos (alternativos/adaptados/funcionais) e a flexibilidade da avaliação. Este diploma é de grande relevância no desenvolvimento da escola inclusiva em Portugal, dado que o aluno com NEE passa a ter o direito de frequentar as classes regulares dos estabelecimentos públicos, sendo as escolas responsabilizadas pela flexibilização

¹ Ideia surgida a partir da conferência de Jontiem, Tailândia 1990, um marco importante no diálogo internacional sobre o lugar da educação na política de desenvolvimento humano, tendo inspirado os esforços para melhorar a qualidade da educação básica e para encontrar formas para atender às necessidades básicas de aprendizagem de grupos populacionais mais desfavorecidos.

do processo de ensino e aprendizagem de modo a que a educação dos alunos com NEE ocorra num ambiente o menos restritivo possível (Rodrigues e Nogueira, 2011; Correia e Cabral, 1999). Apesar de promover uma “Escola para todos”, o diploma consentia a colocação de alunos em modalidades segregadoras em função do tipo e grau de deficiência, permitindo que frequentassem instituições de educação especial.

À medida que se lançavam os alicerces da educação especial como modalidade integrada no sistema geral de educação em Portugal e se apontava para a construção de “escola para todos”, no contexto internacional, mais precisamente nos EUA, começa a questionar-se se a integração poderia responder aos desafios de atenção comunitária que se pretendiam para a criança/jovem com NEE. Ou seja, o problema já não se dimensiona em termos de como integrar os alunos outrora excluídos, mas como desenvolver um modelo educativo com um sentido de comunidade e de apoio mútuo dentro do sistema regular que incrementasse o êxito entre todos os membros da escola de uma mesma área de residência (González, 2003). Emerge, assim, com o *Regular Education Initiative*, um movimento reformador que estabeleceria a ideia de *inclusão*: promover o desenvolvimento da escola regular no sentido da própria definir estratégias de adaptação passíveis de acolher as diferentes necessidades educativas dos alunos de modo a garantir uma efetiva participação de todos, sem qualquer distinção, nos contextos de aprendizagem e sociais. Nesta perspetiva, todo o corpo docente trabalharia colaborativamente na diferenciação das atividades do currículo, adaptando-as às necessidades de cada aluno (Stainback & Stainback, cit. González, 2003) e a educação especial passaria a ser entendida como um sistema/serviço de apoios educativos na resposta às NEE de *todos* os alunos, incluindo os que apresentavam NEE severas² (Correia & Cabral, 1999).

É, contudo, com a Declaração de Salamanca que esta ideia de inclusão recebe e gera um grande impulso a nível internacional, mas já numa perspetiva de escola inclusiva. No âmbito deste documento, o conceito de NEE passou a

² Embora o artigo de Correia e Cabral não especifiquem o termo, baseando-nos em Browder (2011) e Downing (2008) consideramos que o termo “NEE severas” é utilizado para aludir a alunos cujo baixo nível adaptativo requer extensos suportes para a vida diária, assim como nas aprendizagens.

abranger todas as crianças ou jovens cujas NEE se relacionassem com deficiência ou dificuldades escolares. Podemos ainda incluir neste conceito, as crianças sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. Desta forma, nasce um novo conceito de escola: escola inclusiva, cujo princípio fundamental consiste em que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. A escola inclusiva deverá desenvolver estratégias de educação para que todas as crianças/jovens, ainda que a ritmos diferentes, tenham sucesso. Considerando estes pressupostos, a escola deverá promover uma reforma educativa ampla, através de uma pedagogia centrada na criança, devendo as aprendizagens ser adaptadas às necessidades da criança.

Refletindo as recomendações da Declaração de Salamanca, é dado em Portugal um novo passo na direção de uma política educativa mais inclusiva, com a publicação do Despacho Conjunto nº105/97, de 1 de julho. Este normativo evidencia uma preocupação conjunta da educação regular e especial, com o atendimento na classe regular, de todas as crianças que apresentassem dificuldades, reforçando a necessidade da diferenciação curricular através da adaptação e individualização curricular às necessidades e características de cada um, em especial dos alunos com NEE (Rodrigues e Nogueira, 2011). Assim, através de um conjunto de ações educativas - flexibilização da organização curricular, diferenciação de estratégias de ensino e organização da aprendizagem - a inclusão surge com o objetivo de proporcionar um ambiente eficiente, de bem-estar físico e social que contemple as diferentes capacidades do aluno com NEE e que potenciem as suas realizações individuais.

Ao atentarmos na legislação que atualmente regula a educação especial e os apoios especializados aos alunos com NEE em Portugal, o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, verificamos que há um conjunto de conceitos e termos que, face aos normativos antecessores, redefinem o sistema educativo português, refletindo uma afirmação no cumprimento de uma política de inclusão, como parte da

agenda internacional dos direitos humanos, na exigência pelo sucesso e equidade na educação.

De acordo com o normativo, a escola inclusiva pressupõe equidade, quer no acesso quer nos resultados, devendo a escola contribuir para a inclusão educativa e social, promover a igualdade de oportunidades, o acesso e sucesso educativos, a autonomia, a estabilidade emocional, e a preparação para o prosseguimento de estudos ou vida profissional. O objetivo de inclusão assenta em proporcionar ao aluno, na escola e junto dos seus pares, um conjunto de serviços, ações e condições que possibilitem maximizar o seu potencial de funcionamento biopsicossocial. Neste âmbito, a inclusão exige uma visão holística do aluno, em que seja contemplado um ambiente educativo flexível, de modo a responder à diversidade de características e necessidades com a “individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos” (DL 3/2008).

A par de termos como “funcionamento biopsicossocial”, surgem outros vocábulos e expressões como “Classificação Internacional de Funcionalidade, de Incapacidade e Saúde”, “limitações significativas”, “atividade e participação”, “alterações funcionais e estruturais”, que enquadram uma nova perspetiva para determinar:

- o papel dos apoios especializados

“(...) Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial.(...)”

- a definição de necessidades educativas especiais de carácter permanente

“(...) alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.(...)”

- a avaliação e elegibilidade de alunos com NEEP
- a resposta e atendimento aos alunos com NEEP

“ (...) Do relatório técnico pedagógico constam os resultados decorrentes da avaliação, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, servindo de base à elaboração do programa educativo individual.(...)”

Ao invés do DL 319/91, de 23 de agosto, que oferecia um amplo e vago conceito de NEE, baseado unicamente em critérios pedagógicos, verificamos que, no novo normativo, as NEE passam agora a ser indicadas como permanentes e descritas de acordo com um modelo de funcionalidade de um sistema de classificação proposto pela Organização Mundial de Saúde (OMS) - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Constatamos igualmente que a CIF, para além de ferramenta de classificação e de elegibilidade de NEEP, surge também como quadro orientador na planificação e intervenção em educação especial.

2 – A CIF na Classificação das Necessidades Educativas Especiais

“O modo de pensar a diferença das diferenças está impregnado por relações de poder que as transformam, quer em objeto de conhecimento, quer em objeto da ação política exercida sobre elas.”

António M. Magalhães (p. 34, 2011)

O universo de alunos com NEE é extremamente heterogéneo, com representações únicas e específicas em cada criança. Contudo, identificar as NEE de uma criança é um problema complexo que tem gerado muito debate na esfera da educação especial, nomeadamente quanto à utilização de categorias e sistemas de classificação.

Os sistemas de classificação são importantes formas de organização da informação que proporcionam quadros de referência na orientação da intervenção. Contudo, uma vez estabelecidos, são muito resistentes à mudança e o que começa como modo de organização da informação, geralmente torna-se o meio para compreender o fenómeno (Florian e MacLaughlin, 2008).

Historicamente, a classificação/categorização tem sido a base de operacionalidade em educação especial. Como refere Norwich, “sem um sistema de classificação, não haveria sistema de educação especial” (p. 55, 2007). De acordo com resultados obtidos em avaliações multidisciplinares, era com base na classificação de crianças e de jovens em determinadas categorias que:

- se determinava a colocação da criança/aluno em determinado tipo de escola ou classe;
- se estruturava a composição da equipa pedagógica, técnica e auxiliar;
- se organizava o conteúdo do currículo educativos;
- se disponibilizavam os apoios complementares. (Costa, Leitão, Santos, Pinto & Fino, 1998)

No entanto, encontrar um sistema de classificação para a educação especial que seja coerente, fundamentado em práticas baseadas na evidência e consensual a todos, é uma tarefa árdua. A controvérsia à volta da categorização e sistemas de classificação não diz respeito apenas às abordagens em si. Muitos especialistas em educação especial defendem que a classificação e categorização das NEE, constituem um obstáculo no desenvolvimento da prática inclusiva acentuando o estigma da “diferença” (Lynch cit. Peters, 2007), produzindo efeitos na forma como os alunos são educados, e onde esse processo tem lugar, nas expectativas criadas, na afetação de profissionais especializados e no mapeamento dos seus percursos de vida, pelo que questionam a sua eficácia na acessibilidade e equidade educativa dos alunos (Florian, Hollenweger, Simeonsson, Wedell, Riddell, Terzi & Holland, 2006). Contudo, como argumenta Ballard (cit. Peters, 2007), em "educação especial" e "necessidades educativas especiais", o termo “especial” por si só já estabelece uma relação de diferença, perpetuando a dicotomia entre os alunos e sistemas educativos ditos “regulares” e “especiais”. A forma como se pensa a diferença articula-se intrinsecamente com a natureza da relação social e política que com ela mantemos. Ou seja, o importante não é a diferença, mas o que lhe fazemos e como lhe respondemos (Magalhães, 2011; Minow, cit. Florian, 2007).

A origem do sistema de educação especial reside num pressuposto de reclamação da diferença: o cumprimento de participação e de vivência da cidadania através do direito à educação da criança/jovem com deficiência. Com o alargamento do acesso à educação, houve uma pressão sobre os sistemas de educação e as escolas para receberem uma população estudantil cada vez mais diversificada. Em Portugal, a educação especial, inserida na modalidade especial de educação escolar na Lei de Bases do Sistema Educativo, foi um dos mecanismos utilizados para acomodar parte dessa diversidade – “os indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais” (cf. artº 17º e 18º da Lei n.º 46/86 de 14 de outubro). A educação especial surge, assim, como uma estratégia de compromisso político para assegurar que um grupo de alunos, aqueles que se enquadravam na categoria de deficiente,

recebesse serviços adicionais de modo a não serem ignorados nem negligenciados (Ballard cit. Peters, 2007)

A estrutura dos sistemas educativos é, na sua essência, inflexível. Desde a sua criação que a escola foi organizada em torno do ideal, ainda muito generalizado apesar de desacreditado, de que existe um padrão de inteligência fixo e normalizado entre a população estudantil; esta estrutura visa ensinar uma criança-tipo com vivências e valores comuns, pelo que, o que é fornecido irá satisfazer as necessidades da maioria dos alunos. (Florian, 2008; Ainscow & Ferreira, 2003, César, 2003).

Os sistemas educativos são de uma maneira geral muito limitados nos seus recursos e no financiamento e muito por imposição de normativos legais a utilização de sistemas de classificação tem sido uma abordagem largamente difundida em educação especial. Por detrás desta imposição, centram-se intenções e propósitos administrativo-políticos que requerem fundamentação de critérios de elegibilidade para a gestão de recursos e afetação dos serviços especializados, bem como a avaliação da sua eficácia (Mariante e Silva, 2009; McAnaney, 2007; Norwich, 2007; Florian et al, 2006; McLaughlin, Dyson, Nagle, Thurlow, Rouse, Hardman, Norwich, Burke & Perlin, 2006).

Desta forma, a classificação e categorização das NEE tem desempenhado um papel fundamental, não só na organização / planificação das respostas educativas e na composição de grupos-alvo para o ensino, mas em todas as vertentes relacionadas com a educação especial, desde a estruturação de instituições prestadoras de serviços (caso das CERCI, APC, APPCDM), à investigação científica de grupos-alvo e formação de professores (Norwich, 2007).

Numa primeira fase, a concetualização das NEE era perspectivada do ponto de vista da limitação provocada pela *deficiência* física e mental (cf. artº 17º, da Lei n.º 46/86 de 14 de outubro). A deficiência era abordada do ponto de vista do modelo biomédico, sendo encarada como uma doença corporal, com origem exclusivamente em fatores genéticos ou lesões orgânicas (surgidas antes, durante ou depois do nascimento), produzindo problemas de funcionamento no dia a dia e muitas vezes irreversível. Uma vez classificada a tipologia da deficiência, a pessoa

era qualificada como inválida ou dependente de terceiros (Sampaio e Luz, 2009; Van Genne, 2007). A pessoa com deficiência era protegida da sociedade e cuidada em instituições, locais rigidamente estruturados como hospitais sem grandes estímulos e com baixa atividade ocupacional. Aqui, as equipas especializadas definiam as necessidades da pessoa e as intervenções a realizar de forma a diminuir o impacto negativo da deficiência, colocando a prioridade em ações do cariz curativo de modo a recuperar a pessoa para a normalidade (Felgueiras, 2009, Van Genne, 2007, Lazerson cit. Florian et al, 2006).

Durante décadas, a operacionalidade da educação especial foi largamente influenciada por esta visão “medicalizada” (Felgueiras, 2009, Norwich, 2007). Por um lado, o diagnóstico médico conferia o critério de elegibilidade para a educação especial e determinava a classificação das NEE. Por outro, a organização das respostas educativas e a intervenção dos serviços especializados eram desenvolvidos de acordo com a tipologia de deficiência definida, investindo-se em modalidades de educação padronizadas, paralelas e segregadas - classes ou escolas especiais – na sua maioria com apoios standardizados (Felgueiras, 2009; Vale, 2009; Norwich, 2007; Florian, 2008, 2007; McAnaney, 2007).

O modelo biomédico não esclarecia a unicidade das NEE da criança, assim como não se tinha em conta as transições do desenvolvimento da criança. Partia-se do pressuposto que a criança que se enquadrava numa tipologia tinha as mesmas NEE e podia usufruir da mesma intervenção educativa que outra na mesma tipologia, o que levantava sérias questões. Crianças que apresentavam coocorrência de múltiplos diagnósticos ou diagnósticos pouco claros, poderiam necessitar, para o efeito, de uma intervenção mais alargada. Por outro lado, crianças incluídas numa tipologia, quando individualmente consideradas, poderiam não apresentar limitações em todas as áreas das capacidades adaptativas, não necessitando das mesmos apoios em determinadas áreas (Vale, 2009; McAnaney 2007; Norwich, 2007).

A herança de certos pressupostos e conceitos da visão biomédica ainda persistem em algumas políticas, atitudes e práticas atuais (Felgueiras, 2009). Por exemplo, a Lei de Bases do Sistema Educativo, apesar das alterações

introduzidas por normativos subsequentes (1997, 2005, 2009), ainda se refere à intervenção da educação especial como sendo um trabalho que visa “a recuperação e integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais” (cf. artº 19º da Lei nº 49/2005). Observa-se que as medidas de cariz “curativo” e reabilitativo que caracterizavam o modelo médico, assim como o conceito de NEE ligado à deficiência, ainda continuam presentes.

Podemos, igualmente, verificar no Decreto-Lei 3/2008 que a atribuição da condição “permanente” ao conceito de NEEP, é uma marca da irreversibilidade que o modelo médico conferia à deficiência. O mesmo acontece com a estruturação das modalidades específicas de educação descritas no capítulo V estando orientadas para quatro tipologias de deficiência – autismo; multideficiência; surdez; cegueira e baixa visão - refletindo ainda um conceito de NEE com base na abordagem do paradigma médico, apesar da lei apontar para uma abordagem biopsicossocial na avaliação das crianças e jovens.

O quadro da figura 1 (cf. anexo 1) é um outro exemplo que evidencia como, a nível escolar, a herança continua bem presente na organização das respostas às NEEP, apesar da base conceptual do trabalho em educação especial ser a abordagem biopsicossocial. As crianças são tipificadas em grupos (mentais, sensoriais, ...) e estes em subgrupos (mentais – cognitivos, linguagem, ...), sendo a criança associada a um grupo/subgrupo.

| Tipificação das NEE | | | | | | | | |
|----------------------------|-------|-----------------|-----------|-----------|-----------|---------|--------------------------|------------------|
| Sensorial | | | Mental | | | Autismo | Neuromusculoesqueléticas | Multideficiência |
| Audição | Visão | Audição e Visão | Cognitivo | Linguagem | Emocional | | | |
| | | | | | | | | |

Figura 1 - Caracterização das NEE de acordo com modelo biomédico

Com a luta pelos direitos humanos da pessoa com deficiência, emerge um novo modelo de pensamento que perspetiva a deficiência e incapacidade como um fenómeno universal da condição humana determinado por fatores sócio-culturais. De acordo com o modelo social, a tónica da incapacidade é colocada em agentes extrínsecos ao indivíduo, sendo que as respetivas limitações resultam de

barreiras ambientais e atitudinais impostas pela sociedade (fig. 2). Assim, o alvo da mudança, ao contrário do modelo médico, passam a ser os contextos e fatores ambientais do indivíduo, de modo a possibilitar a sua participação ativa (como ator da sua própria vida) e o acesso à igualdade de oportunidades (Felgueiras, p.197, 2009).

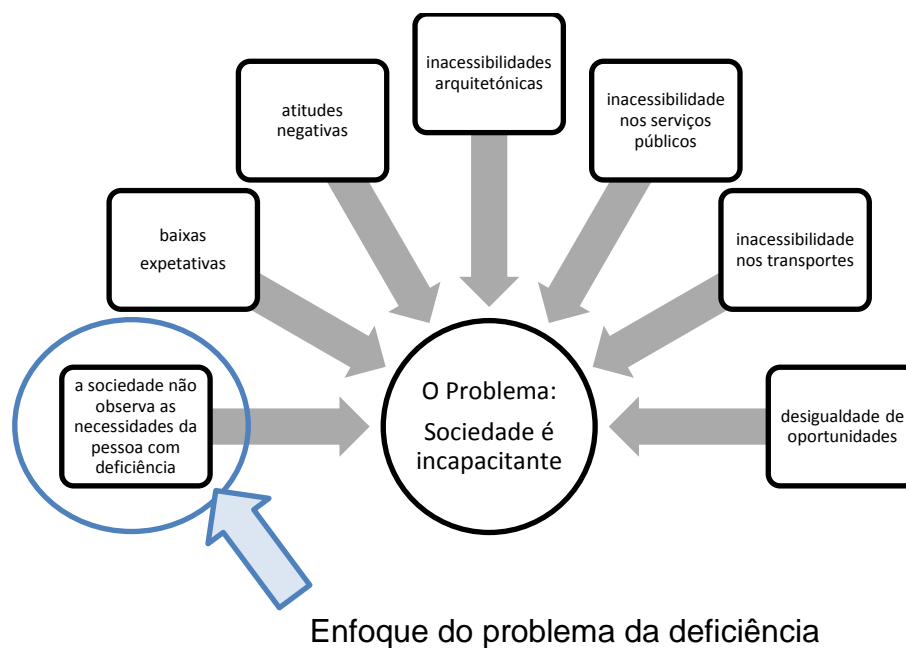


Figura 2 - Perspetiva da deficiência de acordo com o modelo social (adaptado Chen, 2007)

O DL 319/91, de 23 de agosto, refletiu a perspetiva do modelo social, ao propor um modelo inclusivo de “escola para todos” e o abandono da classificação da criança por categorias baseadas em decisões do foro médico, centrando as NEE em decisões de foro educativo. Está implícito nesta legislação que é a escola que deve estar preparada para fornecer respostas adequadas à problemática do aluno de acordo com as suas características. Esta responsabilização da escola obriga a uma flexibilização do processo de ensino-aprendizagem (Rodrigues & Nogueira, 2011). Contudo, o normativo apresentava omissões e ambiguidades na definição do grau de complexidade de situações de NEE (cf. artºs 12º e 14º), como também não proporcionava aos docentes orientações nem instrumentos que os pudessem auxiliar na perceção de variáveis de natureza individual e contextual

para a elaboração de programas de intervenção individualizados (Correia e Cabral, 1999).

Do ponto de vista da educação especial, as perspectivas dos modelos acima descritos apontam para a necessidade de um modelo de avaliação que sustente uma atitude mais compreensiva e inclusiva da funcionalidade humana, permitindo aos profissionais que intervêm junto do aluno com NEEP, uma visão interativa que retrate a complexidade e a natureza multidimensional da funcionalidade humana (Simmeonson, cit. Felgueiras, 2009). A abordagem biopsicossocial, base da orientação conceptual da CIF, desenvolvida pela OMS, abre caminho para essa atitude, considerando os aspetos biológicos, psicológicos e sociais da funcionalidade humana.

De acordo com a OMS (2004), a CIF sintetiza os modelos biomédico e social ao adotar uma abordagem biopsicossocial de modo a obter “a integração das várias perspectivas de funcionalidade”, que é descrita com base na perspectiva do corpo, do indivíduo e da sociedade através dos seguintes domínios:

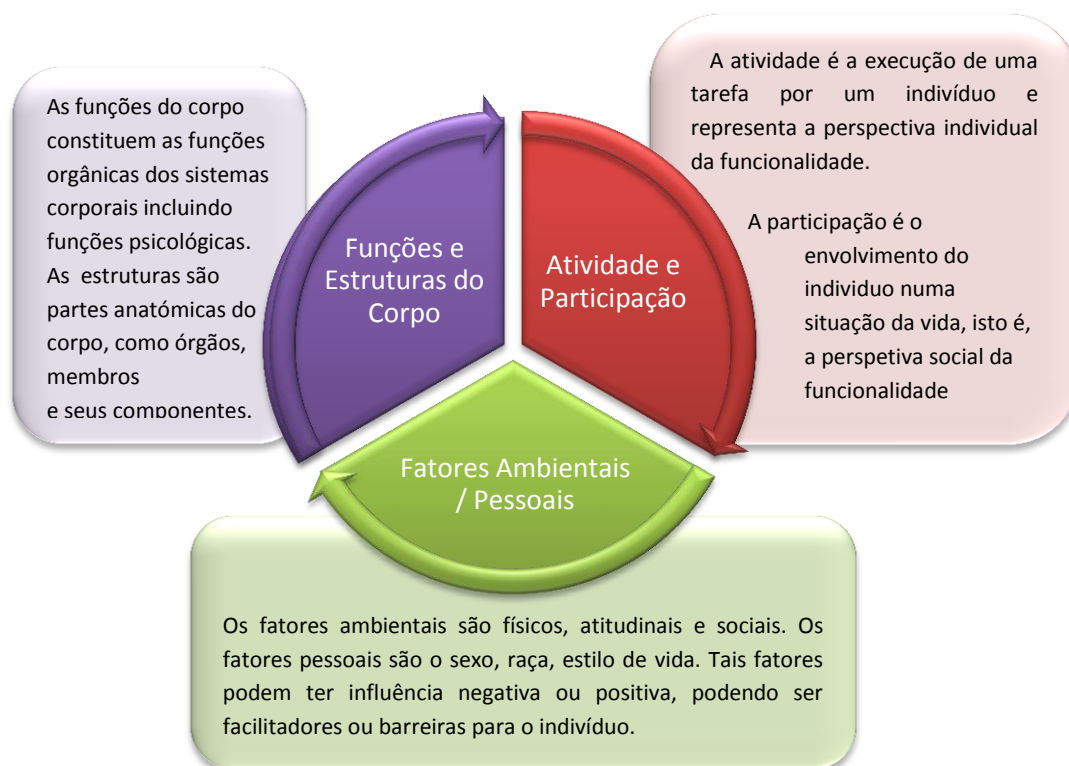


Figura 3 - Domínios da CIF (OMS, 2004)

A funcionalidade e a incapacidade refletem assim uma interação entre as dimensões da saúde (biológica) e os fatores contextuais pessoais (o individual) e ambientais (o social), que se baseia na orientação conceptual da abordagem³ biopsicossocial, o que permite ultrapassar a visão diagnóstica das NEE como vimos anteriormente, e considerar a criança / aluno como um todo.

Rotular a criança / aluno com NEE de acordo com determinada tipologia revela-se problemático na medida em que implica descurar as suas qualidades únicas como pessoa, como também poderá trazer à luz estereótipos que não se enquadram na especificidade das suas NEE (Florian et al, 2006). À semelhança do que Pinto, Grande, Novais, Rosário e Barbieri (2009) e Simeonsson (2009) referem para o trabalho em Intervenção Precoce, enquanto modelo teórico unificador a utilização da CIF em educação especial, mais concretamente a CIF para crianças e jovens (CIF-CJ), permite:

- determinar a elegibilidade e caracterização da funcionalidade da criança /aluno de acordo com os seus contextos de vida, numa abordagem multidisciplinar;
- organizar processos de avaliação e de intervenção individualizados;
- facilitar a articulação interserviços e o trabalho de equipa;
- utilizar uma linguagem universal na documentação de mudanças inter e intra individuais ao longo do tempo.

³ De acordo com Sampaio e Luz (2009), não existe consenso na argumentação teórica relativa às diferentes denominações (abordagem, teoria, modelo, perspetiva) relacionadas com o termo biopsicossocial. Tal como os autores sugerem, será utilizada a expressão “abordagem biopsicossocial” de acordo com o indicado pela OMS (OMS, 2003).

3- A abordagem biopsicossocial em Educação Especial

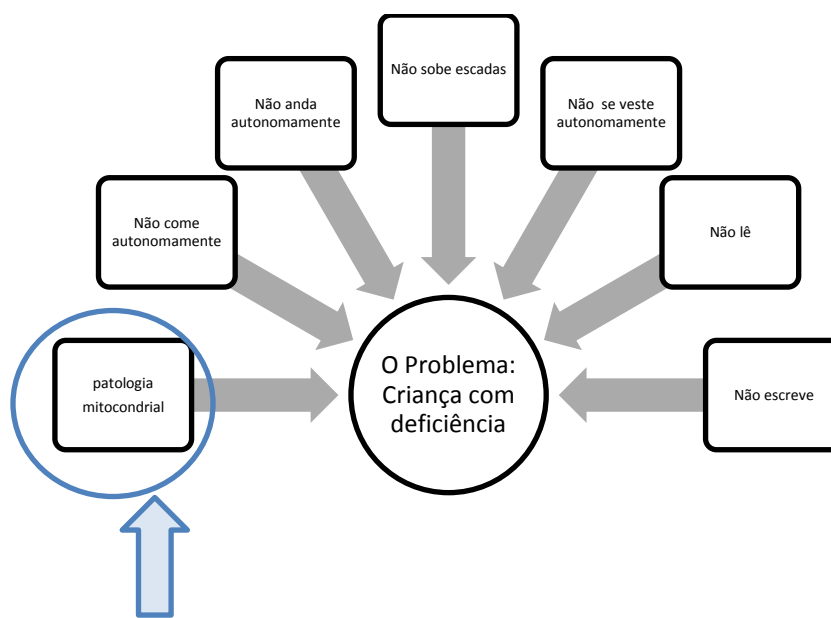
"the whole is more than the sum of its parts"

Paul Weiss

Com origem no campo da medicina, a abordagem biopsicossocial, enunciada pela primeira vez em 1977 no artigo *"A need for a new medical model: a challenge for biomedicine"* por George Engel, procura integrar a investigação sociológica com a biológica, como base para desenvolver um entendimento relacional do corpo. Surgindo num período em que a própria ciência se encontrava numa fase evolucionar para se tornar mais contextual e transdisciplinar, esta nova abordagem apresentava uma alternativa holística ao modelo biomédico que então prevalecia na comunidade médica do mundo ocidental. Ao integrar as várias dimensões da saúde (biológica, individual e social), Engel defendia a abordagem biopsicossocial, não apenas como uma proposta científica, mas também como uma premissa para reverter a desumanização existente na prática clínica e o *disempowerment* do doente (Borrell-Carrió, Suchman & Epstein, 2004; Shorter, 2005).

Engle alegava que o modelo biomédico era redutor, demasiado analítico, pois abordava o doente apenas do ponto de vista da sua fisiopatologia, ou seja, o foco de interesse era no corpo, mais precisamente na doença (vista como uma anormalidade física) e na forma como esta produzia incapacidade ou limitação funcional. Todos os fenómenos de doença eram compreendidos do ponto de vista biológico, numa dualidade de causa-efeito em que o papel do médico era reparar a disfunção corporal diagnosticada. Dentro deste quadro de compreensão naturalística da doença, não se consideravam as dimensões sociais, psicológicas e comportamentais⁴, ou seja, a mente e o corpo eram duas realidades distintas, sendo a pessoa uma vítima da doença sem qualquer poder de atuação sobre a mesma (Engle, 1977;2003).

⁴ As alterações comportamentais eram explicadas à luz de desordens somáticas de origem bioquímica ou neurofisiológica, não como manifestação psicológica da doença (Engle, 1977).



ênfase do problema até meados da década de 70 – a patologia

Figura 4 - Perspetiva da deficiência segundo o modelo biomédico (adaptado Chen, 2007)

A par dos aspetos biológicos, Engle considerava que a saúde produzia e refletia, igualmente, questões psicológicas e socioculturais que eram determinantes na recuperação/reabilitação do doente. Variáveis como personalidade, família, emprego, cultura, religião, prestadores de serviços médicos, apoios sociais e legais podiam constituir barreiras ou facilitadores na intervenção terapêutica. Cada doente refletia necessidades individuais que requeriam a implementação de suportes terapêuticos diferentes. Compreender e tratar adequadamente a doença implicava, assim, observar a individualidade do doente na sua totalidade - os aspetos psicossociais em paralelo com os biológicos. (Engle, 2003; 1977)

No desenvolvimento da sua proposta para uma abordagem biopsicossocial na medicina, Engle (1977;2003) inspirou-se na teoria de sistemas de Weiss e von Bertalanffy. Segundo Engle, nada existe isoladamente, a natureza encontra-se estruturada, num contínuo hierárquico de sistemas, com base em unidades organizadas das mais complexas até às mais simples (fig. 2). Cada nível da

hierarquia representa um sistema, com características, propriedades e dinâmicas próprias, sendo ao mesmo tempo parte integrante de outro superior (fig. 3).

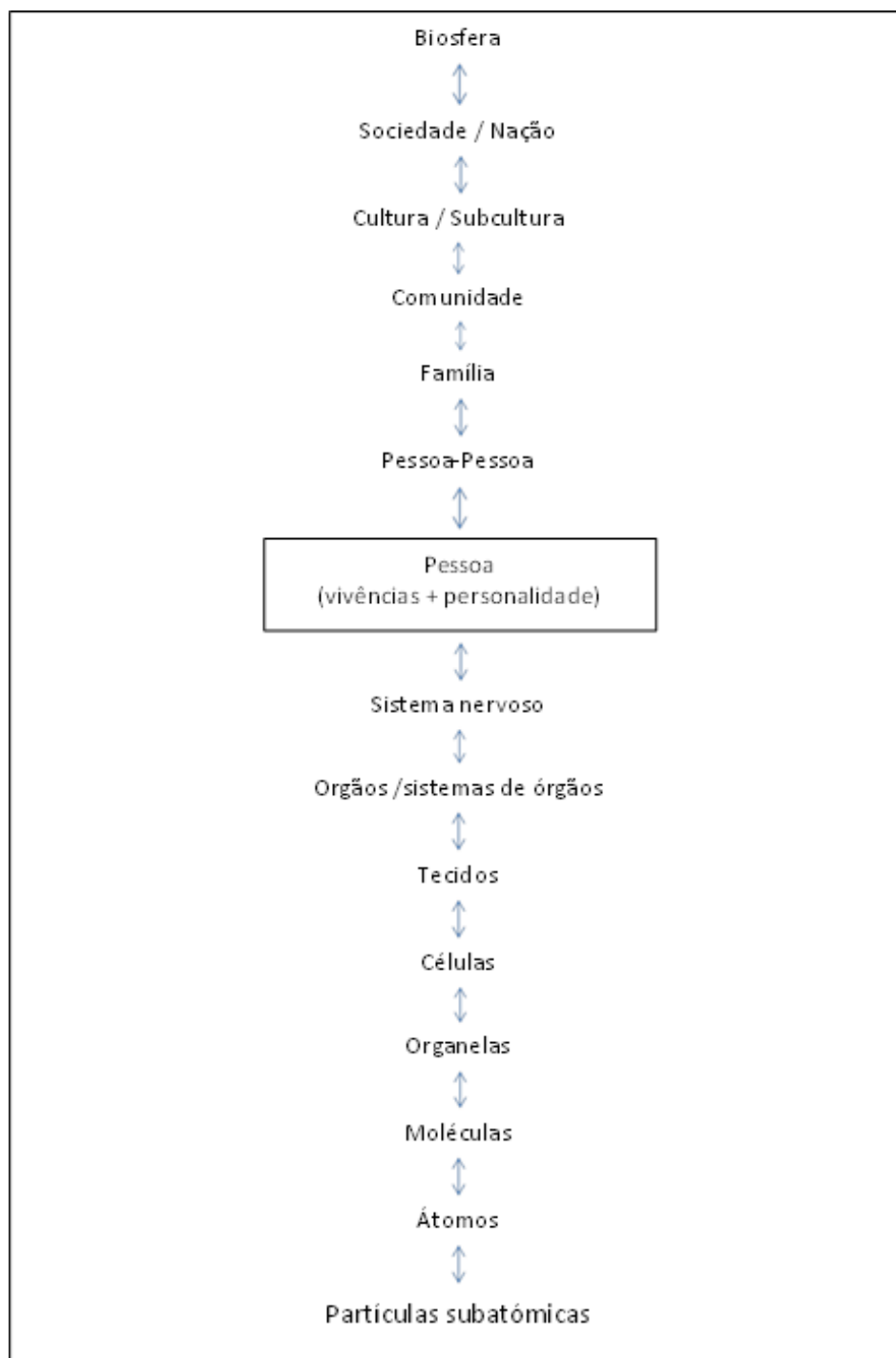


Figura 5 - Hierarquia dos sistemas naturais (Engle, 2003)



Figura 6 - Continuum dos sistemas naturais - adaptado (Engle, 2003)

Engle defendia que cada sistema era influenciado pela configuração dos sistemas dos quais fazia parte (o ambiente), havendo intercâmbio ou feedback constante entre cada sistema. Este intercâmbio indicava que todo o sistema era mais do que uma coleção ou uma soma de cada parte, era uma unidade complexa onde uma mudança numa parte provocava mudanças noutras partes do sistema (Engle, 2003).

A abordagem biopsicossocial incorpora, assim, uma noção de sistema vivo, dinâmico, em constante troca com o meio ambiente (Sampaio e Luz, 2009). Nesta perspectiva, o ser humano, simultaneamente a unidade mais elevada da hierarquia biológica e a mais baixa da hierarquia social, age como um sistema interativo no qual os fatores biológicos interagem com fatores psicológicos e sociais dentro de um contexto social de existência e atividade humana (Heszen, 2009).

É com a publicação da CIF pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 2001 que se materializa a abordagem biopsicossocial como quadro conceitual de referência universal na abordagem da incapacidade e funcionalidade humana. A CIF, como instrumento a ser utilizado universalmente, possibilitava aos profissionais de áreas multidisciplinares uma linguagem e um esquema de classificação multidimensional comum aplicável aos serviços de saúde e de reabilitação para adultos (Felgueiras, 2009).

Contudo, como instrumento a ser utilizado em crianças e jovens, a CIF verificou-se insuficiente e inadequada uma vez que, durante as primeiras duas décadas do desenvolvimento humano, as mudanças que ocorrem no funcionamento físico, social e psicológico são muitos, tornando-se difícil sua documentação (Simeonsson, Sauer-Lee, Granlund & Björck-Akesson, 2010). Era, portanto, necessário um instrumento que permitisse uma documentação compreensiva no registo das mudanças que ocorriam nesta fase. É neste sentido que em 2007, concetualizada a partir do modelo da CIF, surge a CIF-CJ, tendo Simeonsson e Rosenthal (cit. Pinto et al 2009), fundamentado o paradigma biopsicossocial no enquadramento da CIF-CJ em três pressupostos teóricos fundamentais:

- o reconhecimento da natureza interativa do funcionamento e do desenvolvimento humano no modelo *Bioecológico* de Broffenbrenner, em que o desenvolvimento da criança acontece através de processos de interação cada vez mais complexos entre ela e as pessoas, os objetos e os símbolos presentes nos diferentes contextos do seu ambiente ao longo da sua vida.
- o processo dinâmico dos resultados desenvolvimentais, conceptualizado no modelo *Transaccional* de Sameroff e Chandler, o qual leva em consideração que os fatores biológicos e ambientais são interdependentes e variam em função do tempo.
- o reconhecimento da deficiência como multidimensional, resultante da interação pessoa-ambiente.

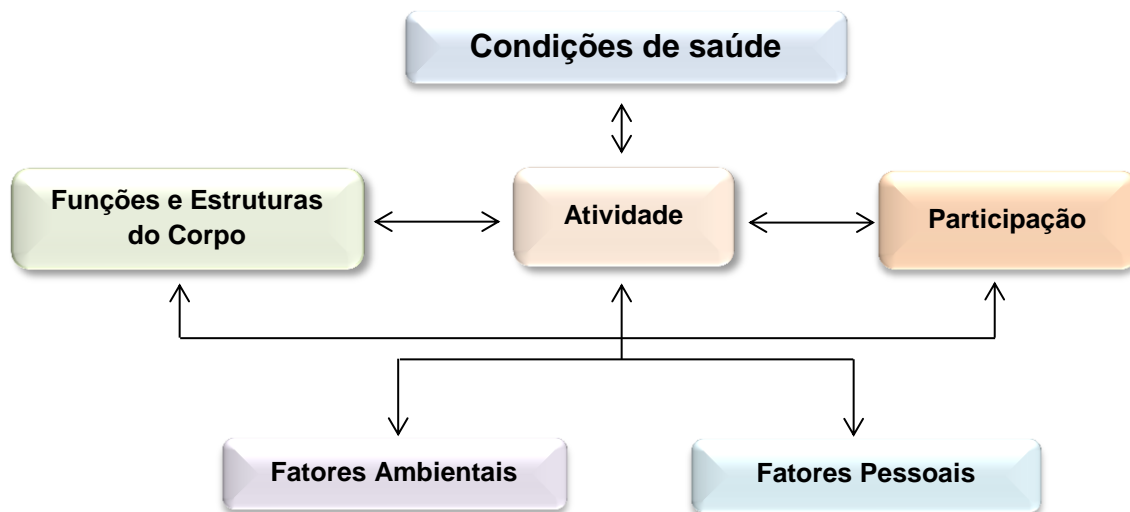


Figura 7 - Modelo de interações dos componentes da CIF (OMS, 2004)

O conjunto de setas bidirecionais que ligam entre si os diferentes componentes da CIF e CIF-CJ (funções e estruturas do corpo, atividade, participação, fatores ambientais e pessoais) ilustra a dimensão multidimensional e interativa da funcionalidade e incapacidade humana, e que resulta da interseção de fatores biológicos, psicológicos e sociais. Por outro lado, a influência recíproca que se estabelece entre cada componente significa que, em termos de intervenção, ao executar-se uma mudança num dos componentes isso irá produzir efeitos nos restantes. Como refere Ustun (cit. Felgueiras, 2009), o estatuto funcional da pessoa e as atividades que pode ou não realizar vão determinar as necessidades de intervenção.

Do ponto de vista da educação especial, a abordagem biopsicossocial, conceptualizada na CIF-CJ, apresenta-se como uma contribuição valiosa. Constitui uma perspetiva mais adequada e inclusiva, não só em termos da avaliação das NEE, como no mapeamento da intervenção da criança, permitindo monitorizar, através da atividade e participação, as mudanças evolutivas da criança que ocorrem durante o seu desenvolvimento (Simeonsson, 2009).

4- Desenvolvimento curricular e Currículo Específico Individual

“A ideia de igualdade de oportunidades e de democratização do ensino, leva, por um lado a que sejam estabelecidos planos curriculares comuns [...] o que não implica que todos os alunos devam ter a mesma dieta educacional”

Kelly (cit. Santos e Morato, 2002)

Na tentativa de ensinar todos eficazmente, no preâmbulo do DL 3/2008 de 7 de janeiro (ME, 2008), é visível a tensão em que a política educativa se situa: melhorar a qualidade do ensino, orientada para o sucesso, num enquadramento de educação inclusiva que responda à diversidade de características e necessidades de todos os alunos.

Neste sentido, o normativo supra citado, para além da organização da Educação Especial, apresenta-nos uma filosofia de escola inclusiva com vias pedagógicas de organização e de gestão educativas orientadas para atender a diversidade de crianças e jovens com NEEP na promoção da sua autonomia e do seu acesso e sucesso educativo na preparação para o prosseguimento de estudos ou vida pós-escolar. Neste âmbito, a garantia das respostas educativas para alunos com NEEP e a sua organização passam pela aplicação de medidas educativas e implementação de modalidades específicas de educação.

No entanto, o encaminhamento da criança / aluno para uma destas respostas ou modalidades educativas tem sempre implicações a nível curricular – *o que vai ser ensinado e como será ensinado* de modo a responder às suas NEEP. Ou seja, na aplicação das medidas educativas e/ou modalidades específicas de educação, implica que as preocupações se centrem no *currículo*.

Na opinião de Rodrigues (2003) o currículo é um dos aspetos centrais que deve ser considerado quando se pretende introduzir mudanças na escola no sentido da inclusão, uma vez que nele convergem a toda ação da escola: informação, metodologias, oportunidades e intervenções a realizar junto do aluno.

Contudo, apesar de haver uma maior abertura e dinamismo na escola de hoje, o *currículo* é o mais difícil para se operar mudanças por ainda persistem as mesmas estruturas e práticas curriculares - conteúdos programáticos disciplinares rígidos, prescritos pela administração central, executados pelos professores com uso metodologias uniformes na sala de aula baseadas na orgânica dos manuais. (Roldão, 1999).

Considerando que a escola inclusiva deverá desenvolver estratégias de educação para todas as crianças/jovens no âmbito das suas NEEP, isto não significa “manter a igualdade de tratamentos uniformes para públicos diversos” (Roldão,p.39, 1999), pois nem todos os alunos poderão seguir o mesmo currículo. A garantia da equidade educativa que DL 3/2008 proclama exige um desenvolvimento curricular flexível, aberto e diferenciado de modo a ir ao encontro das necessidades educativas de cada aluno, devendo, ainda possibilitar diferentes alternativas didáticas e metodológicas para o desenvolvimento de ensino e aprendizagem, bem como de avaliação (Correia e Rodrigues, 1999). Assim, no desenvolvimento do currículo, haverá alunos com NEEP que poderão aceder um currículo comum, *core curriculum*⁵, com mais ou menos adequações curriculares (Santos e Morato, 2002).

Outros há, no entanto, que face ao seu perfil de funcionalidade e complexidade das suas NEEP não conseguem desenvolver aprendizagens no âmbito do currículo regular, necessitando para o efeito projetos individualizados que articulem e orientem processos de ensino / de aprendizagem significativos e enriquecedores que respondam às suas necessidades educativas, como por exemplo, um projeto curricular no âmbito de um currículo específico⁶.

Medidas educativas propondo a aplicação de currículos específicos há muito que fazem parte da legislação educativa portuguesa. Apesar de, na opinião de Rodrigues (2003) não serem uma estratégia de inclusão adequada por originar a separação de alunos em classes especiais, estes currículos têm permitido à

⁵ Proposta formal apresentada pela administração central (currículo prescrito , oficial ou formal) (Pacheco, 2001)

⁶ Considerando os dilemas relativos à ao estigma da diferença no âmbito da educação inclusiva, optámos pela designação de “currículo específico” em conformidade com o DL 3/2008 de 7 de janeiro, apesar de serem designados por Hegarty et al (Santos e Morato, 2002) de “currículos especiais”.

escola portuguesa, dentro da sua orgânica rígida (de disciplinas, conteúdos, tempos letivos semanais, dimensões da turma, *timings* e processos de avaliação), uma diferenciação e flexibilidade curricular capaz de responder às NEEP de crianças / alunos que não conseguiam acompanhar o currículo comum, nomeadamente os alunos com dificuldades de aprendizagem acentuadas.

No âmbito do DL 319/91, a medida *Ensino Especial* (artº11º) contemplava um conjunto de procedimentos que permitiam o reforço da autonomia a alunos com NEE com origem em deficiência mental, sensorial ou física, podendo o aluno usufruir de um currículo escolar próprio ou de um currículo alternativo. Ainda que não houvesse uma diretriz específica na lei quanto à operacionalização destes currículos, num documento do Departamento de Educação Especial da DGBES (1992), recomendavam-se algumas orientações dentro de um ambiente o menos restritivo possível. Nesse documento havia a indicação de que o currículo escolar próprio, era um meio *especial* de acesso ao currículo comum mais direcionado para as deficiências sensoriais e neuromusculares que, para além de permitir a intervenção de recursos humanos e materiais específicos, contemplava adaptações ao nível de:

- introdução ou eliminação de alguns itens;
- reforço de determinados itens ou determinadas disciplinas;
- modificação do tempo previsto para a aprendizagem;
- dispensa de frequência ou avaliação de algumas disciplinas.

Por sua vez o currículo alternativo, mais direcionado para alunos com níveis adaptativos mais baixos, permitia a substituição do currículo do regime educativo comum, dando lugar, dentro da perspetiva do currículo funcional, a áreas com conteúdos e atividades promotoras da autonomia e preparação para a vida ativa. Apesar de se estabelecerem metas diferentes de aprendizagem e o ensino de matérias específicas, aconselhava-se a frequência de disciplinas do currículo comum em turmas de ensino regular de modo a que os alunos participassem em diferentes atividades desenvolvidas pela escola. No caso dos alunos que

frequentavam o 2º e 3º ciclos, a escolha das disciplinas do currículo comum com a turma recaía sobre a Educação Física, Educação Visual / Tecnológica e/ou áreas curriculares não disciplinares⁷.

Com a publicação do DL 3/2008, a medida “ensino especial” deixa de existir, confluindo os currículos escolar próprio e alternativo numa só medida educativa – o currículo específico individual (CEI). Nesta mudança é possível verificar um cariz mais prescritivo por parte da administração central no controlo e orientação destes currículos, definindo:



Figura 8 - Representação da orientação curricular para CEI segundo DL 3/2008 de 7 de janeiro

⁷ Caso da Formação Cívica, Estudo Acompanhado ou Área de Projeto.

No que respeita à autonomia e priorização de áreas curriculares, é importante verificar que o desenvolvimento curricular dos programas educativos dos alunos com NEEP com currículo específico, tem evoluído consideravelmente ao longo dos últimos 30 anos. Os progressos conseguidos através da inclusão destes alunos nas escolas de ensino regular ocasionou uma mudança nas perspetivas que os professores e educadores mantinham relativamente às suas expectativas face à capacidade de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual acentuada (Browder e Spooner, 2011).

Durante a década de 1970, a abordagem educativa que presidiu na elaboração dos currículos específicos centrou-se numa perspetiva desenvolvimentalista. Baseada na *teoria dos estádios* (Costa et al, 1998), o desenvolvimento da autonomia da população estudantil que desenvolvia estes currículos centrava-se num processo de ensino e aprendizagem assente no pressuposto de que tinham de percorrer as mesmas fases de desenvolvimento que a generalidade das crianças. Assim, os conteúdos curriculares e as atividades respeitavam o processo evolutivo infantil, partindo de realizações mais simples para as mais complexas. Não havia lugar à alteração da sequência hierárquica do percurso de aquisições mesmo que isso implicasse um desfasamento em relação à idade cronológica do aluno (Browder & Spooner 2011; Downing, 2008; Costa et al, 1998)

Desta forma, o desenho curricular dos programas educativos da era desenvolvimentalista/comportamentalista seguia as características dos currículos do ensino pré escolar e/ou primário, sendo os conteúdos programáticos e as atividades distribuídos por áreas de desenvolvimento – percetivo, motor, comunicação, autonomia pessoal, socialização, cognitivo – que funcionavam isoladamente. Para um jovem em situação de 2º ou 3º ciclo esta abordagem educativa era bastante limitativa no que se refere a contextos de aprendizagem significativa. Considerando que o ensino nesta época ocorria em estruturas de ensino especial ou em classes especiais do ensino regular, as aprendizagens ocorriam no ambiente artificial de sala de aula e desprovidas de conteúdo, sendo frequente ter jovens adolescentes a desenvolver atividades desarticuladas da sua

idade cronológica e descontextualizadas do seu ambiente comunitário. Por exemplo, não era invulgar observar um jovem passar horas letivas a fio a pregar pinos ou a colar pedaços de papel no sentido de desenvolver a motricidade (Browder e Spooner 2011; Downing, 2008; Vieira e Pereira, 2007, Costa et al, 1998).

No final da década de 1970, a perspetiva desenvolvimentalista começa a ser questionada. Dos estudos realizados sobre a eficácia destes currículos na autonomia e vida pós escolar dos jovens, verificou-se que o currículo desenvolvimentalista não produzia resultados úteis para a vida. Constatou-se que a maioria dos jovens adultos submetidos a esta abordagem curricular vivia em total dependência dos pais, de terceiros, ou em lares, não convivendo com pessoas sem deficiência. Verificou-se que as atividades, infantilizadas, pouco dignificantes e demasiado ocupacionais, não permitiam a transposição dos conhecimentos adquiridos na escola para a vida real e nem preparavam o aluno para a falta de apoio e de orientação do adulto (Costa et al, 1998).

Nesta época surgem novos dados na compreensão do desenvolvimento e no funcionamento do ser humano ao longo da vida, assim como o papel do meio envolvente no desenvolvimento e comportamento da pessoa. Os avanços nestes domínios foram conseguidos pelas teorias ecológicas e bioecológicas do desenvolvimento humano e das teorias transacionais, as quais fundamentavam a natureza interativa dos processos biológicos e ambientais, destacando a visão holística do ser humano (Felgueiras, 2009)

É neste contexto que Brown et al (cit. Browder e Spooner, 2011; Downing, 2008; Costa et al, 1998) propõe o modelo curricular funcional. Baseado numa visão ecológica e sistémica assente nos princípios da pedagogia ativa, esta perspetiva defende que as pessoas com níveis adaptativos mais baixos têm o direito a uma vida o mais autónoma possível e com qualidade. Deste modo, as aprendizagens de desenvolvimento da autonomia úteis para a vida devem ser, não só centradas na sua idade cronológica, como também em atividades funcionais contextualizadas no âmbito dos ambientes naturais do aluno em que decorre a sua vida diária: vida na escola, vida em casa, vida na comunidade,

ocupação e recreação. Dado que as aprendizagens decorriam, igualmente, em ambientes não escolares, esta perspectiva propõe a colaboração de outros intervenientes (pais, familiares, assistentes operacionais, colegas de escola e professores) no processo educativo participando conjuntamente na implementação de estratégias nos diferentes contextos naturais frequentados pelo aluno, bem como na sua avaliação (Vieira e Pereira, 2007; Rodrigues, 2001; Costa et al, 1998).

Ao possibilitar a interação entre diversos ambientes e diferentes intervenientes, a perspectiva curricular funcional, sustentada na visão holística da criança / aluno, permite coreografar o processo de ensino e aprendizagem individualizado de modo a proporcionar-lhe, na escola e junto dos seus pares, um conjunto de serviços, ações e condições que possibilitem maximizar o seu potencial de funcionamento biopsicossocial, assumindo-se cada vez mais como parte integrante de uma política educativa inclusiva na construção dos CEI.

Parte II – Estudo Empírico

5 – Metodologia

“Don’t play what’s there, play what’s not.”

Miles Davis

O nosso projeto enquadra-se numa ação que, de acordo com Bogdan e Biklen, pode “servir como estratégia organizativa para agregar pessoas ativamente face a questões particulares” (1994, p. 297), no nosso caso, na tomada de decisões e no aperfeiçoamento de práticas pedagógicas inclusivas junto de crianças com NEEP com origem em complexa problemática clínica. Os estudos de Butera (2005), assim como os conceitos teóricos de Argento e Kaufman (2008) e Correia (2003) indicam que os alunos, cujas NEEP exigem respostas educativas e serviços específicos variados, determinam uma abordagem multidisciplinar e colaborativa entre diferentes intervenientes (direção, professores, educação especial, terapeutas, pais, assistentes operacionais), na planificação das intervenções a realizar junto do aluno, de modo a operar mudanças significativas no seu desenvolvimento.

Do ponto de vista de implementação de um modelo inclusivo na escola, mais concretamente no âmbito do currículo específico individual (CEI), a abordagem colaborativa assume-se como essencial e benéfica na melhoria de práticas educativas e no desenvolvimento de uma intervenção eficaz (Correia 2008,2003). Na operacionalização dos processos de ensino e aprendizagem, esta abordagem possibilita desenvolver uma intervenção educativa mais coesa, permitindo criar estabilidade, oportunidades de aprendizagem e situações de bem-estar ao aluno.

Assim, decorrente da nossa prática de docência durante o ano letivo de 2009/10, a nossa ação em educação especial determinava uma mudança, assim

como uma nova abordagem relativamente à elaboração e operacionalização do CEI para o 2º ciclo, motivada por:

- intervenção realizada com uma criança da nossa lista de alunos, portadora de doença mitocondrial, cujas NEEP nos incitou a defrontar desafios constantes na nossa prática diária;
- preocupações sentidas sobre a estrutura, organização e funcionamento dos CEI na dinâmica das escolas de 2º e 3º ciclo.

Considerando o exposto, perspetivando a inclusão e um processo educativo de sucesso centrámo-nos num caso específico de NEEP complexas - aluno de 10 anos, portador de uma doença mitocondrial que por motivos confidenciais designaremos por A1- e optámos por nos concentrar nos aspetos referentes à elaboração e operacionalização do CEI, com o objetivo de proporcionar ao aluno um conjunto de serviços, ações e condições na escola da sua residência que possibilitassem maximizar o seu potencial biopsicossocial e participação nas atividades escolares de 2º ciclo, mais precisamente no 5º ano de escolaridade.

Segundo Pacheco (2001), o *currículo* é um conjunto de práticas pedagógicas que resultam da interação e convergência de várias estruturas - política, administrativa, económica, cultural, social e escolar. Enquanto projeto, o seu processo de construção e de desenvolvimento é interativo, coeso, contínuo e interdependente de decisões ao nível do plano normativo (oficial) e do plano real (processo de ensino e aprendizagem). Por sua vez, a escola é, pela sua natureza organizacional, um lugar de construção coletiva de projetos de formação que engloba a educação, orientada para valores de cidadania, e a instrução enquanto processo de transformação curricular (seleção e organização de conhecimentos) e de transformação didática (processos e práticas de aprendizagem do conhecimento escolar) (Pacheco, 2008). Nesta dinâmica de interdependências, o *currículo* vai organizar-se em articulação com o Projeto Educativo (PE) e Projeto Curricular de Turma (PCT).

O PE, construído e desenvolvido na base do cruzamento de perspetivas e posições da comunidade educativa (Leite, Gomes & Fernandes, 2001), é o

documento que estabelece a orientação educativa do agrupamento de escolas, “no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa” (alínea a), ponto 1, artº 9º, Decreto Lei nº 75 /2008).

Por sua vez, tendo como referência PE, o PCT caracteriza-se por um trabalho de equipa (coletivo dos docentes da turma) que documenta o compromisso relativamente às opções e intencionalidades didáticas contextualizadas à especificidade e realidade do grupo de alunos (a turma).

Tendo como referência as orientações enunciadas no normativo DL 3/2008, a abordagem biopsicossocial e a perspetiva curricular funcional, a construção de CEI assume-se como uma intervenção educativa centrada na especificidade das NEEP do aluno e nos contextos ecológicos e sistémicos em que se desenvolve a sua vida.

A nossa proposta de construção curricular para CEI vai incidir sobre diversos aspetos da vida educativa (dinâmicas interdependentes em que se relacionam PCT e PE em torno do perfil de funcionalidade biopsicossocial do aluno), as orientações dos normativos legais, assim como o envolvimento dos intervenientes que dão sentido à vida de A1 (família, o grupo-turma, os professores que compõem o conselho de turma, os técnicos especializados). Neste processo procuraremos estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo que nos permita promover a sua qualidade de vida e participação enquanto membro de uma comunidade. Pelo exposto, o enquadramento do nosso projeto assume-se no âmbito na abordagem da investigação qualitativa em educação, uma vez que:

“Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber *aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem*” (Psathas cit. Bogdan e Biklen, 1994)

5.1 - Recolha de dados - ano letivo 2009/2010

5.1.1 – Análise documental

Até chegar o primeiro dia de contacto com a criança em 15 de setembro de 2009, as primeiras informações que pudemos recolher foram obtidas através de contactos informais com elementos da comunidade educativa (professora titular e direção), do relatório circunstanciado, bem como o programa educativo individual (PEI), o de 2008/2009 e a proposta para 2009/2010.

Das primeiras conversas que fomos tendo com os elementos supra citados foi notório o anseio e a preocupação em relação ao aluno, referido sempre como “o caso mais complexo de NEEP” do agrupamento, tendo sido esboçado em traços gerais um perfil de aluno com deficiência intelectual, dificuldades motoras e com grande dependência de terceiros para atividades do dia a dia.

Da análise do relatório circunstanciado verificámos que as NEEP do aluno se encontravam tipificadas, segundo o modelo biomédico, no domínio das *Neuromusculoesqueléticas e relacionadas com o movimento* (fig. 9).

| Tipificação das NEE | | | | | | | | | |
|---------------------|---------|-----------|------------|------------|--------------------------|--|---------------|--|--|
| Sensoriais | | Mentais | | | | Neuromusculo esqueléticas e relacionadas com o movimento | Voz e fala | Aparelho Cardiovascular dos sistemas hematológicos e imunológicos e do aparelho respiratório | Aparelho digestivo e dos sistemas metabólicos e endócrino |
| Visão | Audição | Linguagem | Cognitivas | Emocionais | Psicossociais globais | | | | |
| | | | | | | X | | | |

Figura 9 - Tipificação de NEEP de A1 em julho 2009

No mesmo relatório pudemos constatar que estávamos perante um aluno com CEI, com a seguinte organização de áreas curriculares disciplinares: Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Motricidade, Independência Pessoal, Socialização, Estudo Acompanhado, Formação Cívica, Área de Projeto, TIC⁸. Numa primeira leitura verificou-se que, embora o aluno tivesse um currículo

⁸ Tecnologias para a Informação e Comunicação.

específico, à exceção de Motricidade e Independência Pessoal, o currículo estava organizado de acordo com a estrutura do currículo regular de 1º ciclo.

Das sugestões apontadas no relatório circunstanciado, havia a informação de que A1, terminado o 3º ano, deveria continuar a beneficiar da mesma medida, CEI, no 4º ano uma vez que, citamos, “*lhe facilitou aprendizagens com êxito nas várias áreas do seu Currículo Específico Individual, tendo-se sempre em consideração as suas capacidades*”⁹, e com as seguintes indicações:

“ O aluno deverá trabalhar conteúdos curriculares adaptados às suas capacidades (nível da pré e/ou início de 1ºano) e conteúdos programados nas áreas de Independência Pessoal, Motricidade e Socialização. Deverá frequentar as áreas não curriculares disciplinares (FC, AE, AP, TIC) com o grupo turma”.

“ o aluno necessitaria de Terapia da Fala uma vez que apresentava Atraso do Desenvolvimento da Linguagem, “estando todas as áreas da linguagem afetadas (Semântica, Morfo-sintaxe, Fonologia e Pragmática), Perturbação Fonológica e Articulatória e alterações a nível da motricidade orofacial”

“ o aluno deve continuar a beneficiar das mesmas adequações no processo de ensino/aprendizagem aplicadas anteriormente, de acordo com as suas características e respeitando sempre o seu ritmo de aprendizagem (...) [e de] ser acompanhado/auxiliado pela auxiliar da ação educativa, principalmente nas tarefas mais elementares (refeições, ida casa de banho. (...))”

“Deverá participar, de acordo com as suas potencialidades, em todas as atividades previstas quer no P.A.A.E.¹⁰, quer no Projeto Curricular de Turma”.

in Relatório Circunstanciado, 2008/09

Com as informações relativas aos progressos nas suas aprendizagens constatámos que a necessidade de se trabalhar, durante o 4º ano, conteúdos de ensino pré-escolar e de 1º ano não era uma estratégia adequada à idade do aluno. Por outro lado, evidenciavam que a complexidade das suas NEEP apontavam para um significativo atraso global do desenvolvimento:

“Ao longo deste período, [A1] continuou a utilizar o tablet PC¹¹ como veículo de informação, ferramenta de trabalho, de reforço às suas aprendizagens e de ocupação lúdico-didáticas, utilizando a técnica de arrastamento (com a caneta e rato) para desenvolver competências de leitura e escrita. Abriu, ligou, desligou o computador, digitou/teclou, corrigiu e apagou os seus trabalhos.

Na área de Língua Portuguesa trabalhou palavras escritas globalmente, associando a imagem à palavra.

⁹ Transcrição do Relatório Circunstanciado de 2008/2009.

¹⁰ Plano Anual de Actividades de Agrupamento de Escolas

¹¹ Computador pessoal portátil do Projeto Escolas Navegadoras, com um ecrã sensível ao toque (*touchscreen*) possibilitando o uso de uma caneta para acionar funcionalidades.

Iniciou a elaboração do dicionário ilustrado (associação palavra/imagem). Realizou/manuseou jogos diversos, tais como, loto da leitura. Escreveu no tablet Pc palavras simples trabalhadas na sala de aula, letra a letra (imprensa/maiúsculas), tais como: mãe, pai, avó, bota, menino, menina, sapato, banana, pato, cavalo, galo, vaca,..., e o seu nome completo seguindo o modelo de orientação e as orientações das docentes. Demonstrou ter memorizado o sítio de algumas letras no teclado (A, O, U, E, S, J, R, T). Lê e ordena corretamente as palavras que constituem o seu nome completo. Lê com dificuldade a data (grande) e menciona os dias da semana por ordem, desde que o adulto diga o primeiro dia da semana.

Demonstrou progressos significativos ao nível da expressão oral, dialogando com as docentes e auxiliando situações da sua vida diária em casa com os seus familiares, mencionando constantemente preferência em ir para casa da avó materna.

Na área da Matemática continuou a trabalhar com as figuras geométricas conjuntamente com as cores principais, fez contagens progressivas até ao número 5 utilizando material de concretização, fez a associação do número à quantidade, demonstrando por vezes, a aquisição dos números 0 e 2. Continuou a trabalhar as noções básicas (curto/comprido; grande/pequeno; alto/baixo; quente/frio; doce/amargo, leve/pesado...), revelando compreender estas noções. Resolveu operações simples de somar e subtrair com imagens de objetos e algarismos, em fichas de trabalho e no computador, em jogos da internet. Contactou com as notas e moedas de uso corrente.

Na área de Estudo do Meio, na realização das atividades diárias, nomeou os dias da semana, o mês do ano, o ano e respetiva estação do ano. Contactou com instrumentos da vida corrente relacionados com o tempo (relógio, calendário). Ordenou imagens com sequência de acontecimentos. Realizou tarefas/jogos envolvendo as profissões e os materiais utilizados nas mesmas. No âmbito do Ensino Experimental das Ciências participou nas experiências desenvolvidas em contexto sala de aula com o restante grupo/turma (...).

Ao nível da área da Motricidade, o aluno continuou a revelar progressos significativos, nomeadamente na apreensão do lápis/caneta, no pintar dentro dos contornos/limites, no traçar linhas, na pintura de percursos. Manifestou maiores progressos em manter-se de pé e na marcha sem auxílio.

Na área de Independência Pessoal continuou a necessitar de ajuda, especificamente na higiene pessoal, vestuário e alimentação.

Ao nível da área da Socialização continuou a demonstrar progressos, pois manifestou interesse em partilhar as brincadeiras com os colegas, não revelando receio em se deslocar no recreio durante o intervalo.

[A1] quando contrariado, por vezes, reage negativamente recusando-se a trabalhar e amua. Muitas das vezes, para que inicie a realização das tarefas e as conclua é necessário negociar com o aluno, prometendo-lhe por exemplo ir à biblioteca requisitar ou ler um livro. É uma criança que apresenta momentos de grande teimosia.”

In, Relatório Circunstanciado 2008/09

Por sua vez, ao ler o PEI de 2008/09, apurámos que:

- 1- o perfil de funcionalidade parecia estar concordante com a tipologia de NEEP em *neuromusculares*, mas não havia menção nos fatores ambientais relativamente ao papel da família na intervenção e apoio ao

aluno. Por outro lado, as categorias seleccionadas centravam-se muito na vida escolar académica, não havendo referência às categorias de auto cuidados e de interações e relacionamentos interpessoais, dois domínios que de acordo com o relatório circunstanciado necessitavam de intervenção. Ainda a referir que o perfil traduzia apenas áreas de incapacidade, sem referência aos domínios de funcionalidade do aluno.

- **Funções do corpo: b117(2); b140(2); b144(2); b7358(3); b770(3); b798(3)**
 - ▶ deficiência moderada, nas funções mentais, nomeadamente, nas funções intelectuais, nas funções da atenção e nas funções da memória.
 - ▶ deficiência grave nas funções do tónus, outras especificadas; funções relacionadas com o padrão da marcha e funções neuromusculoesqueléticas e relacionadas com o movimento, outras especificadas.
- **Atividade e participação: d140(2); d145.0(3); d150.0(3); d160(2); d210.0(3); d310(1); d330(1); d440(3); d450(3); d820(2)**
 - ▶ dificuldade ligeira no comunicar e receber mensagens orais e no falar.
 - ▶ dificuldade moderada ao nível da aprendizagem e aplicação de conhecimentos, nomeadamente, a aprender a ler, a concentrar a atenção e na educação escolar.
 - ▶ dificuldade grave, especificamente, no aprender a escrever- adquirir competências para usar utilizar instrumentos de escrita, no aprender a calcular- adquirir competências para reconhecer números, sinais aritméticos e símbolos, no realizar uma única tarefa (simples), na utilização de movimentos finos da mão e no andar.
- **Fatores Ambientais: e130+4; e340+4; e580+4; e5853+4**
 Para [A1] os produtos e tecnologias, o apoio e relacionamentos e os serviços, sistemas e políticas funcionam como facilitadores à sua participação e aprendizagem.

In PEI de 2008/09 aprovado em julho de 2008

2- na planificação das áreas curriculares anexas ao PEI (anexo 2) verificámos que:

- as áreas curriculares constituíam os conteúdos;
- os objetivos, um misto da perspetiva curricular funcional com perspetiva desenvolvimentalista de pré-escolar e 1º ano, não indicavam em que contexto ambiental seriam trabalhados;
- a avaliação das aquisições do aluno era realizada na mesma planificação das áreas curriculares. Ou seja, era difícil fazer-se uma leitura imediata dos objetivos atingidos e dos não atingidos, uma vez que os objetivos e competências apareciam em planos paralelos;

- A nomenclatura de avaliação *adquiriu, não adquiriu, progrediu*, concordante com a terminologia de competências, era também utilizada para avaliar os objetivos.

Na proposta de PEI para 2009/2010 constatámos que o perfil de funcionalidade se apresentava mais completo e com alterações significativas¹²:

- as funções do corpo e de atividade e participação assinaladas não apontavam para a tipologia de NEEP em *neuromuscoesqueléticas*, mas mais centrada nas funções mentais e da voz e da fala. (As funções neuromuscoesqueléticas haviam desaparecido do perfil);
- a família, estava indicada como devendo ser um apoio essencial na vida do aluno e mais colaborante na imposição de regras e realização de tarefas, constituindo-se uma barreira;
- os domínios de incapacidade continuavam presentes, sem referência aos domínios de funcionalidade do aluno e muito centrados na vida escolar académica.

• Funções do corpo:

a) deficiência grave:

► nas funções necessárias para compreender e interagir construtivamente funções mentais gerais, nomeadamente as funções cognitivas e o seu desenvolvimento encontram-se muito inferiores à média da sua faixa etária- **b117.3**;

► nas funções mentais gerais de carácter constitucional que fazem reagir de um modo específico às situações (funções de temperamento e personalidade – funções de abertura para experiências, busca de experiências novas, segurança e confiabilidade)- **b1264.3, b1266.3, b1267.3**;

► nas funções da energia e impulsos verificam-se grandes alterações, nomeadamente, nas funções mentais que produzem os incentivos para agir, a força consciente e inconsciente para uma determinada ação (motivação)- **b1301.3**;

► nas funções mentais específicas são evidentes grandes alterações nas funções da atenção, com compromisso da manutenção da atenção, de mudança da atenção e de concentração - **b140.3**;

► nas funções mentais da linguagem específicas de reconhecimento e utilização de sinais, símbolos e outros componentes de uma linguagem- **b167.3**.

b) deficiência moderada:

► nas funções mentais gerais de carácter constitucional que fazem reagir de um modo específico às situações (funções de temperamento e personalidade– funções de introversão, responsabilidade)- **b1260.2, b1262.2**;

¹² Mais tarde verificamos no processo individual que o aluno fora avaliado por referência à CIF em junho de 2008, ano da entrada em vigor do diploma DL 3/2008 de 7 de janeiro e que fora reavaliado em junho de 2009.

► nas funções da articulação (relacionadas com a produção de sons da fala)- **b320.2.**

- Atividade e participação:

[A1] apresenta limitações na **competência e aquisição de conhecimentos básicos (d1370.3)**. Também revela grandes alterações na **aquisição de competências para utilizar instrumentos de escrita**- o lápis e/ou marcador (**d1450.3**) que poderão ser justificados pelo compromisso de movimentos finos da mão (**d4440.3- utilização de movimentos finos da mão**). Apresenta dificuldade em **concentrar a atenção** em estímulos específicos, desligando-se dos ruídos que o distraem (**d160.2**), bem como manter intencionalmente a atenção em ações ou tarefas específicas durante um intervalo de tempo (**d161.3- dirigir a atenção**).

Ao nível da comunicação revela compromisso significativo quer na **recepção de mensagens verbais e não verbais, quer na produção e conversação (d310.3, d315.3, d330.3 e d350.3)**.

Demonstra dificuldade moderada na **realização de uma única tarefa (d210.2)** mesmo quando monitorizada. Apresenta dificuldade em estabelecer interações e relacionamentos interpessoais com pessoas que não lhe sejam familiares (**d7106.2- diferenciar pessoas familiares**).

Apresenta limitações graves em terminar um programa educacional de forma adequada para poder ingressar ao nível escolar seguinte (**d8203.4- completar o programa educativo ou níveis escolares**). Deve continuar a frequentar a escola assiduamente, interagir adequadamente com os pares e os professores e cumprir os deveres e obrigações do aluno (**d8201- manter a frequência no programa educativo**).

- Fatores Ambientais:

Os métodos de trabalho individualizado e materiais de apoio específicos, bem como utilização das novas tecnologias- computador (**e1300+4**) e a educação especial e serviços de formação profissional (**e5853+4**) funcionam como facilitadores à sua participação e à aprendizagem.

Como a criança é totalmente dependente da família, para aquisição e manutenção de produtos e substâncias para consumo pessoal e uso na vida diária (**e110+3, e115+3**), esta deve ser um elemento ativo no processo educativo. Realça-se que o apoio que a família presta à criança ao nível de apoios e relacionamentos, por vezes pode não ser o mais adequado, deveriam ser mais firmes e persistentes na realização de determinadas regras e tarefas (**e410.2- atitudes individuais de membros da família próxima**).

In PEI de 2009/10 aprovado em julho de 2009

5.1.2 –Contacto com a família

No dia 15 de setembro de 2009, dia de receção ao 4º ano, conhecemos pessoalmente o aluno. À primeira vista, era notório a limitação motora grave que A1 evidenciava e quando nos dirigimos a ele (professora da turma e professora de educação especial) desviou o olhar para o chão, mantendo-se calado. Foi o pai quem falou por ele.

Nesse dia, enquanto A1 se encontrava com a turma, a pedido do pai, tivemos a nossa primeira conversa na biblioteca da escola. Em traços muito gerais o pai explicou-nos a origem das NEEP de A1 e em que consistia a doença mitocondrial; indicou os médicos e terapeutas que acompanhavam o filho; traçou um perfil psicológico de uma criança faladora, simpática e muito curiosa que gostava de computador, sendo esta ferramenta apontada como grande facilitadora

na sua aprendizagem; referiu as dificuldades que sentia no início de cada ano letivo “*só minimizados pelo fato de eu ser professor do agrupamento onde o meu filho estuda*” pois de alguma forma, estava sempre por ali. Esta situação permitiu, segundo o pai “*solucionar muitos problemas que iam surgindo (na altura verificava a existência de acontecimentos na escola que me faziam duvidar seriamente da escola inclusiva)*”. Contudo, neste ano letivo o pai encontrava-se colocado noutra agrupamento de escolas.

Ao longo da conversa constatámos que a família sempre fora muito participativa nas aprendizagens de A1, principalmente o pai: dialogava com as professoras que o filho ia tendo ao longo do seu percurso escolar “*sugerindo atividades (fiz pesquisas; produzi instrumentos de trabalho, tanto em suporte de papel com digital; forneci informação pedagógica;....)*. Sentia essa necessidade, pois verificando a inexistência de um fio condutor no currículo de [A1], achava que desta forma ajudava”. Fomos inquerindo sobre as aquisições do filho, tendo o pai respondido a todas as questões e pedindo-nos que na elaboração do PEI e CEI, estabelecêssemos um fio condutor nas aprendizagens, não apenas para que fizessem sentido ao filho, mas para que os pais pudessem acompanhar o filho em casa. No final da conversa, o pai transmitiu-nos um voto de confiança no nosso trabalho, expectante que o ano letivo iria decorrer bem.

De referir que durante o ano letivo a família foi muito colaborante com todas as estratégias propostas, no acompanhamento das tarefas de trabalho de casa e no cumprimento do caderno escola-casa¹³, no qual fazíamos registos diários do comportamento e grau de implicação de A1 nas tarefas, bem como no plano de transição entre ciclos.

5.1.3 – Contacto com o objeto de estudo

Durante o decurso do ano letivo, fomos constatando que o nível adaptativo de A1 encontrava-se desajustado como o perfil de funcionalidade definido,

¹³ Caderno de comunicação escola-casa utilizado para registar os progressos diários do aluno ao nível do comportamento, implicação nas tarefas e na aprendizagem.

nomeadamente às funções e estruturas do corpo, aos domínios de atividade e participação (auto cuidados, interações interpessoais, mobilidade), assim como a determinados fatores ambientais (arquitetura, construção, materiais e tecnologias arquitetónicas em prédios de uso público).

A1, sendo portador de uma doença mitocondrial, revelava, assim como ainda revela, um perfil de funcionalidade bastante complexo. As mitocôndrias, as “centrais de energia” das células, são as geradoras da energia, trifosfato de adenosina (ou ATP) necessária ao funcionamento das células e órgãos. Quando as mitocôndrias não funcionam corretamente os órgãos, por sua vez, não funcionam de forma eficaz. De acordo com as nossas pesquisas (MitoAction, s/d) verificámos que a patologia mitocondrial é uma doença multi sistémica de intrincada sintomatologia, completamente imprevisível e com uma grande variabilidade de sintomas de individuo para individuo, criando alguns desafios por ser tão complexa no diagnóstico. No caso do nosso aluno, a doença mitocondrial afeta uma série de sistemas, incluindo o cérebro, os músculos, o sistema digestivo e o sistema nervoso autónómico, provocando um significativo atraso global do desenvolvimento. Sem tratamento eficaz nem cura, a doença mitocondrial, devido à sua natureza, tem um impacto considerável na vida de A1, em termos físicos, psicológicos e intelectuais. A atividade e participação na vida diária e nas aprendizagens escolares estão gravemente comprometidas pelo carácter diversificado das suas NEEP. É uma criança bastante dependente do adulto para a estruturação e organização das atividades do dia a dia, higiene, alimentação e apoio na mobilidade.

Em relação à elaboração do CEI para o ano lectivo de 2009/2010, conscientes da necessidade de operar mudanças, mas tendo sido recém chegados ao agrupamento em setembro de 2009, optámos por manter a estrutura de disciplinas e conteúdos por vários motivos: tinham sido aprovados em Conselho Pedagógico em julho de 2009; as aprendizagens planificadas para o 3º ano, na maioria, não estavam adquiridas ou estavam em desenvolvimento; o aluno manifestava resistência perante a novidade e a mudança.

5.1.4 – Contacto com docente titular

Relativamente à intervenção da docente titular da turma, apesar da planificação de conteúdos das diferentes áreas e da sua avaliação ter sido feita em conjunto, verificou-se que muito do que foi o processo de ensino e aprendizagem cabia à docente de educação especial, sendo-lhe depositada total confiança na responsabilidade da organização das intervenções a realizar junto do aluno (transmissão de informação, elaboração de materiais, implementação de estratégias e metodologias). Pelo que observámos ao longo do ano, esta situação não foi resultante de falta de vontade da docente titular, nem tão pouco da velha desculpa “*não sou especializado em educação especial*”, mas da ideia formada que um aluno que frequenta um CEI está num contexto curricular paralelo diferente pertencente à educação especial. A desvantagem foi que no momento de avaliação e de elaboração do relatório circunstanciado no final do ano letivo, a docente de educação especial era a interveniente do contexto escolar que mais informação detinha sobre o aluno.

A nível do PCT, verificou-se que a docente incluía *A1* em todas as atividades, mas a sua participação centrava-se mais concretamente no domínio da socialização. Por exemplo, por ocasião da ida de António Mota à escola, os docentes de 4º ano haviam planeado, no âmbito do PCT, fazer a leitura do livro “*O Velho e os Pássaros*” com as suas turmas, cada aluno de seguida faria a banda desenha do história, a qual depois faria parte de uma compilação para oferecer ao escritor. Haveria também uma feira do livro na biblioteca da escola com alguns trabalhos do autor. Quando questionámos a docente da turma de *A1* qual seria a participação do aluno na atividade, a docente indicou que aluno ouviria a história contada pelos colegas e que poderia participar na compra do livro quando a turma fosse à feira do livro. Contudo, considerámos que o nível de participação de *A1* poderia ser mais alargado com atividades de aprendizagem mais significativas.

Depois de algum *brainstorming*, ao visitar a feira do livro deparámos com um livro do autor - “*O Livro das Letras*” – a partir do qual surgiu dois objetivos de

aprendizagem que A1 poderia trabalhar: reconhecer as letras do alfabeto e alargar o vocabulário lido globalmente, dando assim continuidade à tarefa da docente de educação especial do ano anterior com construção de um dicionário tendo como base o livro António Mota. De início A1, mostrou-se resistente e pouco colaborante nas tarefas, mas o seu nível de implicação aumentou à medida que, para cada palavra, introduzíamos imagens que lhe eram significativas. A colaboração da família nesta tarefa foi notável. Por exemplo para a palavra “beijo” na letra B colámos uma foto, que tínhamos solicitado ao pai, da mãe a dar um beijo a A1. O aluno começou a verificar que nos momentos em que os colegas trabalhavam na banda desenhada de “O Velho e o Pássaro”, também ele trabalhava no seu “Livro das Letras”. No dia do encontro com o autor, A1 subiu ao palco junto dos seus colegas para mostrar o trabalho que havia realizado e pedir autógrafo ao escritor. No dia seguinte professora, assistente operacional e pai foram unânimes em afirmar que A1, de tão feliz que estava, não se cansava de mostrar a todos o seu livro autografado por António Mota e de dizer que o escritor “Gostou muito! Olha!... Ele disse... gostou muito!... E tirou fotografias!”. Este momento foi crucial para que A1 encarasse a escola como local de aprendizagem, estando mais colaborante nas tarefas que lhe propúnhamos. Esta experiência permitiu-nos constatar que era possível envolver a escola e a família nas aprendizagens de A1 e que o aluno apresentava maiores índices de implicação nas aprendizagens quando estas eram adequadas às suas potencialidades e lhe eram significativas.

No final do ano letivo, no momento da elaboração do relatório circunstanciado, voltámos a rever o perfil de funcionalidade de A1, constatando haver alterações significativas, mais concretamente nas funções do corpo devido à avaliação dos técnicos das intervenções terapêuticas. Contudo, a atividade e participação continuava a não refletir a funcionalidade do aluno. O mesmo acontecia com os fatores ambientais, pois o aluno necessitava de um conjunto de suportes especializados tanto a nível educacional como habilitativos.

Atividade e Participação,

Continua a apresentar limitações significativas na **competência e aquisição de conhecimentos básicos (d1370.3)**, em **concentrar a atenção** em estímulos específicos, desligando-se dos ruídos que o distraem (**d160.3**), bem como manter intencionalmente a atenção em ações ou tarefas específicas durante um intervalo de tempo (**d161.3- dirigir a atenção**), e em estabelecer interações e relacionamentos interpessoais com pessoas que não lhe sejam familiares (**d7106.3- diferenciar pessoas familiares**).

Ao nível da comunicação, somos de opinião que nesta área as limitações manifestam-se mais ao nível da **compreensão das mensagens faladas complexas (d3102.3)** e na **produção de mensagens através da fala (d330.2)** e na **conversação (d350.3)**.

As alterações que o aluno apresentava, em junho de 2008, na aquisição de competências para utilizar instrumentos de escrita ainda se mantêm. No entanto pensamos que, para o seu perfil, esta categoria não é a mais significativa, tendo em conta que a utilização de ajudas técnicas poderão servir como facilitadores substanciais. Mantemos a opinião que apresenta limitações significativas na **utilização de movimentos finos da mão (d4440.3)**, mas também ao nível do **andar (d450.3)** e da **deslocação (d455.3)**.

Fatores Ambientais/Pessoais

Os métodos de trabalho individualizado/estruturado e materiais de apoio específicos, bem como utilização das novas tecnologias - computador, ecrã tátil e software de causa e efeito (**e130+4**) funcionam como facilitadores completos à sua participação e à aprendizagem.

Como a criança é totalmente dependente da família, realça-se que o apoio que esta presta à criança ao nível de **apoios e relacionamentos** é um facilitador substancial (**e310+3**). Contudo, deveriam ser mais firmes e persistentes na realização de determinadas regras e tarefas. **O apoio dos amigos e colegas da turma** são igualmente um facilitador substancial (**e320+3**). [A1] interage mais espontaneamente com eles e sente-se mais seguro quando, em visitas de estudos ou outras atividades, os tem por perto para o ajudar para conversar. [A1] está muito bem integrado na turma e os colegas mais chegados aceitam-no como par.

Funções do corpo

[A1] apresenta compromissos graves e moderados nas funções mentais, de articulação, musculares e relacionadas com o movimento, as quais remetem para um quadro de multideficiência, a saber:

- ▶ nas funções necessárias para compreender e interagir construtivamente funções mentais gerais, nomeadamente as funções cognitivas e o seu desenvolvimento encontram-se muito inferiores à média da sua faixa etária- **b117.3**;
- ▶ nas funções mentais gerais de carácter constitucional que fazem reagir de um modo específico às situações - **b. 126.3**
- ▶ nas funções da energia e impulsos verificam-se grandes alterações, nomeadamente, nas funções mentais que produzem os incentivos para agir, a força consciente e inconsciente para uma determinada ação (motivação)- **b1301.3**;
- ▶ nas funções mentais específicas são evidentes grandes alterações nas funções da atenção, com compromisso da manutenção da atenção, de mudança da atenção e de concentração - **b140.3**;
- ▶ nas funções mentais da linguagem específicas de reconhecimento e utilização de sinais, símbolos e outros componentes de uma linguagem- **b167.3**.
- ▶ nas funções mentais necessárias para produzir mensagens orais com significado -**b16710.3**
- ▶ nas funções da articulação (**b320.3**).
- ▶ nas funções musculares:
 - funções da força muscular (**b7306.2**) e do tónus muscular (**b7356.2**)
- ▶ nas funções relacionadas com o movimento:
 - Funções de reações motoras involuntárias (**b755.1**)
 - Funções de controlo do movimento voluntário (**b7602.2**)
 - Funções relacionadas com o padrão de marcha (**7700.3**)

in Relatório Circunstanciado 2009/10 (junho de 2010)

Face ao exposto, perante na transição de A1 para o 2º ciclo considerámos que nos encontrávamos no momento ideal para operar mudanças no seu currículo e na forma como o aluno participava nas atividades do PCT:

- O perfil de funcionalidade do aluno era muito complexo e sofria alterações todos os anos. *Como poderíamos delinear metas e objetivos no CEI, utilizando uma linguagem comum, para podermos avaliar as mudanças evolutivas de A1 com alguma coerência de forma a elaborar um perfil de funcionalidade que espelhasse o aluno?*
- A planificação dos conteúdos e aquisições conducentes à autonomia pessoal e social não poderiam estar concentradas apenas em áreas curriculares da responsabilidade da educação especial. Por outro lado, a experiência com alunos de CEI de 2º e 3º ciclos, da nossa lista de alunos, possibilitou-nos concluir que nas planificações das disciplinas que os alunos frequentavam com a turma e em pequeno grupo, os objetivos e competências não faziam referência ao perfil de funcionalidade descrito no PEI. *Como poderiam os professores planificar os conteúdos, os objetivos e competências das suas disciplinas de modo a refletir concordância com os objetivos descritos no PEI/CEI?*
- Os ambientes de aprendizagem não podiam ser limitados apenas ao contexto da escola. A família tinha sido bastante colaborante. *Como poderíamos levar estes e outros intervenientes a participarem mais ativamente no âmbito do currículo?*
- Nas atividades de PCT o aluno teria de ser devidamente contextualizado e as atividades adequadas de modo a que se tornassem momentos de aprendizagem significativos e participantes, não se circunscrevendo a um mero momento de socialização. *Como poderia A1 participar ao nível do 5º ano em atividades extra curriculares/visitas de estudo, caso as disciplinas que as dinamizassem não constassem do seu CEI?*

6 - Intervenção - ano letivo de 2010/11

*“Sou o intervalo entre o que desejo ser e os outros me fizeram,
ou metade desse intervalo, porque também há vida ...
Sou isso, enfim ...”*

Álvaro de Campos

6.1- Elaboração do Currículo Específico Individual

Pelo enunciado anteriormente, as NEEP de A1 apontam para um quadro que, de acordo com a definição de grupo-alvo da Educação Especial sustentada por Simeonsson (cit. Bairrão, 1998), se insere no grupo de alunos com NEEP de baixa frequência e alta intensidade. Ou seja, é um aluno que mais recursos humanos e materiais especializados exige, tanto a nível educacional como habilitativos.

Delinear um CEI para este aluno constituiu um grande desafio, pela exigência de uma provisão de recursos suplementares que a sua situação de saúde física implica e para que beneficiasse de mais experiências significativas para manter as competências desenvolvidas, e pela necessidade de vivenciar situações idênticas em diferentes contextos que facilitem a generalização competências (Nunes, 2008).

Para alunos com as características de A1, a participação e a realização das atividades no âmbito do currículo poderia passar pela frequência de modalidades específicas de educação, como as unidades de ensino especializado para alunos com multideficiência (artigo 4º, DL 3/2008). Apesar da vantagem de serem financiadas e equipadas com ajudas técnicas e recursos humanos específicos, estas modalidades poderão produzir alguns efeitos contraproducentes em termos de inclusão. Originam a concentração baseada numa homogeneidade de tipificação de NEEP de alunos. Por outro lado, como refere Rodrigues (p. 94, 2003), “induz a que o conceito de homogeneidade se encontre ligado ao conceito de qualidade (uma condição para atingir a qualidade seria trabalhar com grupos

homogéneos).” Contudo, as modalidades específicas de educação enunciadas no DL 3/2008 de 7 de janeiro não faziam parte das respostas educativas do agrupamento de escolas do aluno que o aluno frequentava, pelo que teríamos de intervir de outra forma.

A1 encontrava-se a frequentar o 5º ano numa escola básica com do 2º e 3º ciclos com cerca de 238 alunos, da área de abrangência da Direção Regional da Educação do Centro. Para os pais esta situação era extremamente angustiante, confidenciando-nos *“E agora como ia ser? Que trabalho ia ser desenvolvido? Que estratégias iam ser implementadas para que no futuro pudéssemos sentir que tinha sido feito tudo o que havia de ser feito [em relação a A1], independentemente dos conhecimentos adquiridos ou capacidades desenvolvidas?”*. Para o pai, professor colocado noutra escola nesta fase da vida do seu educando, a situação era difícil.

De acordo com o PE do agrupamento, os alunos que frequentam a escola são oriundos de dois meios sociais diferentes, um mais urbano e outro mais rural, contribuindo para uma grande variedade de conhecimentos e experiências da comunidade educativa. Contudo, revelam em alguns casos carências económicas, sociais e culturais que se configuram problemáticas, impedindo, em alguns casos, um percurso marcado pelo sucesso educativo.

Em termos arquitetónicos, o estabelecimento de ensino comporta dois edifícios (A e B) de salas de aulas com rés do chão e primeiro andar, uma cantina, um pavilhão desportivo polivalente, um ginásio antigo e bar. Apenas o edifício A, recentemente construído, possui elevador e a única instalação sanitária, parcamente adaptada, para pessoas com deficiência. Estando no edifício B, o acesso ao WC adaptado é demorado e feito pelo exterior. As rampas de acesso à cantina e ao edifício onde se encontra o WC para deficientes são demasiado acentuadas para pessoas com dificuldades de marcha ou de mobilidade condicionada a cadeira de rodas, sendo sempre necessário a ajuda de terceiros. A este respeito A1 não se cansava de afirmar que *“isto assim não está nada bem! É muito difícil! Tem de ser assim...”* e, gesticulando, dava a indicação que os acessos deveriam ser planos. O acesso da portaria à entrada na escola implica

percorrer 11 metros e subir um degrau, o que para um aluno como A1, com limitações graves ao nível do *andar*, constitui uma barreira muito significativa, agravada em condições meteorológicas adversas.

Na sequência do plano de transição que A1 realizou em 2009/10, para facilitar a mobilidade do aluno, a direção do agrupamento procedeu à construção de um rampa junto ao degrau de acesso à entrada no estabelecimento de ensino, possibilitou a entrada do carro do pai no recinto escolar em dias de chuva e mudou a sala de aula atribuída à educação especial, a qual se encontrava no primeiro andar do edifício B, para uma no rés do chão. Nessa sala lecionam duas professoras do quadro, especializadas no domínio cognitivo-motor. A sala é ampla sem barreiras físicas e bastante soalheira.

A Biblioteca da escola apoia e participa em todos os projetos e/ou atividades que decorram na escola, nomeadamente no desenvolvimento de parcerias com a Educação Especial na inclusão educativa das crianças e jovens com NEEP ao nível do desenvolvimento de hábitos de leitura.

Devido ao Projeto Escolas Navegadoras, a escola detém um conjunto de meios que permite aos professores o desenvolvimento e dinamização de experiências pedagógicas inovadoras. Nos dois edifícios, a escola possui um conjunto de meios multimédia e audio-visuais (quadros interativos, projetores multimédia, computadores portáteis, câmaras de vídeo digital, câmaras fotográficas digitais, televisões, vídeo-gravador, leitor de DVD's, retroprojetor, rádios). No caso específico da sala de educação especial há um computador fixo, quadro interativo SmartBoard, 2 tablets PCs do projeto supra citado que a direção disponibilizou para o desenvolvimento de trabalho nas NEE. A este respeito importa salientar que em termos de projeto educativo, o agrupamento contempla, entre outras metas, a promoção do uso das TIC como meta direcionada a alunos com NEEP.

Está, igualmente, estabelecido um projecto de parceria e cooperação com uma Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas (CERCI), estando assegurado para crianças e jovens com NEEP terapia da fala,

fisioterapia, serviços de psicologia e o acompanhamento de planos de transição para a vida pós escolar.

Antes de passar à ação direta – a elaboração do currículo de A1 - considerámos as metas/objetivos estipulados no PE do agrupamento no trabalho a realizar junto dos alunos com NEEP:

• Promover o desenvolvimento da autonomia pessoal e social das crianças e jovens com NEEP

Estratégias:

- Avaliar os alunos referenciados e elaborar os respetivos Relatórios Técnico-Pedagógicos.
- Colaborar na elaboração e avaliação de Programas Educativos Individuais.
- Fomentar a participação ativa das famílias nas várias etapas do processo de ensino/aprendizagem dos alunos, nomeadamente na construção, desenvolvimento e avaliação dos Programas Educativos Individuais.
- Desenvolver, dinamizar e operacionalizar o apoio aos alunos, nas áreas específicas/especializadas.
- Prestar apoio específico/individualizado, de acordo com a problemática do aluno:
- Dinamizar a "Sala de Apoio" e apoiar diretamente os alunos nas áreas específicas que fazem parte do Programa Educativo Individual.
- Desenvolver competências académicas funcionais;
- Desenvolver competências sociais;
- Implementar/supervisionar e acompanhar os Planos Individuais de Transição (PIT).

• Proporcionar a inclusão educativa das crianças e jovens com NEEP

Estratégias:

- Garantir a igualdade de oportunidades a todos os alunos.
- Aplicar medidas educativas capazes de promover a aprendizagem, a participação e a inclusão dos alunos.
- Implementar metodologias ativas, diferenciadas e participativas.
- Diversificar a estrutura curricular dos Currículos Específicos Individuais mantendo as disciplinas de Trabalhos Oficiais e Informática e estabelecendo parcerias com a Biblioteca e o Departamento de Língua Portuguesa com a finalidade de desenvolver hábitos e métodos de leitura adequados.

• Aprofundar a relação e colaborar com os diferentes parceiros comunitários

Estratégias:

- Desenvolver parcerias com instituições particulares de solidariedade social, empresas e autarquia, para desenvolvimento dos PIT.

• Promover o uso das TIC

Estratégias:

- Utilizar as TIC para pesquisar, organizar, tratar e produzir Informação.

• Desenvolver uma dinâmica de avaliação da eficácia das medidas de apoio.

Estratégias:

- Avaliar (no final de cada período letivo) o Programa Educativo Individual e analisar os resultados da avaliação.
- Elaborar (no final de cada ano letivo) um relatório, onde se consubstancie o balanço global da eficácia das medidas aplicadas.

Com estas metas em mente e com o propósito de elaborar um currículo que visasse a participação plena e a inclusão de A1, começámos por solicitar a colaboração da família através de uma entrevista de modo a determinar as áreas

prioritárias de intervenção quotidiana exigidas pelo contexto ecológico de A1. Para o efeito, procurando identificar as áreas fortes e fracas de A1, foi-lhes apresentado um questionário (anexo 3) organizado por nós com base nos seguintes documentos: CIF-CJ versão online (OMS, s.d.) - domínios de atividade e participação; “Ficha de caracterização do aluno e da família” (Costa et al, 1998); “Avaliação do Comportamento Adaptativo-ECA” (Lambert, N, et al, cit. Santos e Morato, 2002). Da análise de resultados verificámos:

| | |
|------------------------|---|
| Ambiente “Casa” | O agregado familiar é composto pelos pais, ambos funcionários públicos, A1 e um irmão. O aluno vive num meio rural em moradia de rés do chão com acessibilidades adequadas. As pessoas que são significativas na vida do aluno são, segundo os pais, a tia (irmã da mãe) e a avó materna. |
|------------------------|---|

| Comunicação | Área forte | Área razoável | Área fraca | Nulo |
|--|-------------------|----------------------|-------------------|-------------|
| Expressão Oral O aluno é muito comunicativo, conversando com os pais sobre vários temas do seu dia a dia. Faz perguntas usando palavras como “porquê”, “como”, “quando. Fala, usando frases simples. Refere ações quando descreve uma ilustração. Nomeia pessoas ou objetos quando descreve uma ilustração. Nomeia objetos familiares. Pergunta pelas coisas usando o nome apropriado. | X | | | |
| Compreensão Oral Compreende instruções envolvendo vários passos, isto é: “Primeiro faça..., depois...”. Responde a questões simples como: “Como te chamas?” ou “O que estás a fazer?”. Responde corretamente a ordens simples como: “Senta-te”, “Vem cá”. | X | | | |
| Auto Cuidados | | | | |
| Lavar-se Necessita de ajuda verbal e física do adulto. Abre e fecha torneira (manipulo de levantar e baixar) e lava e seca mãos, mas adulto ajuda a completar tarefas. | | | X | |
| Cuidar das partes do corpo Pais penteiam e lavam dentes ao aluno. Necessita de auxílio permanente do adulto no banho, mas coopera o com o adulto e faz tentativas para se ensaboar sozinho. | | | X | |
| Cuidados relacionados com os processos de excreção Possui controlo dos esfíncteres, mas necessita de ajuda dos pais na ida à casa de banho. | | X | | |
| Comer O aluno raramente alimenta-se sozinho com colher e garfo (ou outros talheres apropriados) e não usa a faca para cortar ou separar os alimentos. Nos locais de restauração não encomenda refeições, nem simples nem completas. Em locais públicos, pede à pessoa com quem está o que deseja, no entanto às vezes espera que o adulto decida por si. (O | | | X | |

| | | | | |
|---|------------|---------------|------------|------|
| facto de não pedir nada em locais públicos poderá ser uma situação que esteja relacionada com fatores de orientação educacional dos pais.) Por vezes engole comida sem mastigar, ocasionalmente engasga-se. O uso do guardanapo necessita de indicação verbal do adulto. Não deita comida fora, não mastiga de boca aberta e não brinca com as mãos na comida. | | | | |
| Beber Bebe sozinho sem se molhar, usando as duas mãos para segurar o copo. Por vezes, consegue beber sozinho utilizando apenas uma mão, mas molha-se um pouco. | X | | | |
| Vestir Necessita de ser vestido, despido e calçado pelo adulto, contudo coopera esticando braços e pernas quando está a ser vestido. Por vezes faz tentativas para se despir quando indicado pelo adulto. O aluno não escolhe a sua roupa, nem faz tentativas nesse sentido. Não indica que precisa de trocar a roupa quando se suja/molha, espera que o adulto repare. Descalça-se sem ajuda, mas necessita de ser calçado. Coloca a roupa suja no lugar apropriado para serem lavadas e chama a atenção quando o calçado/roupa está apertado(a). Não pendura as roupas sem precisar de ser lembrado, nem chama a atenção quando falta um botão ou quando a roupa está danificada. Por vezes coloca os sapatos no lugar apropriado sem precisar de ser lembrado. Não chama a atenção se os sapatos estão sujos. | | | X | |
| Produtos e Tecnologias | Área forte | Área razoável | Área fraca | Nulo |
| Televisão Acende e desliga a televisão. Escolhe os seus canais favoritos. Sabe utilizar controlo remoto para selecionar programas /aumento de volume. Sabe utilizar VCR/DVD | X | | | |
| Computador Recreação- Utiliza o computador para jogos e por vezes para pintar. Liga e desliga o computador autonomamente. Utiliza o rato para dar ordens ao computador. Sabe inserir e retirar um CD/DVD e uma pen disk. Identifica e abre autonomamente programas como o <i>Word</i> , <i>Smartboard</i> e sites <i>http://...eusei</i> . Identifica e abre autonomamente pastas. Quando vai para o computador gosta de abrir documentos de trabalho com o seu nome e ver fotos. Trabalho académico- Não sabe utilizar uma impressora. Não domina o rato para desenhar ou para jogar. Não sabe utilizar a barra de ferramentas do <i>Word</i> nem a caixa de ferramentas do <i>Paint</i> . Não utiliza o computador para escrever. É frequente fazer escolha aleatória de ícones e programas. | | X | | |
| Telefone/ Telemóvel Não atende telefone/telemóvel, nem faz chamadas. | | | X | |
| Mobilidade | | | | |
| Mudar e manter a posição do corpo Não se deita sozinho na cama. Quando cai necessita do apoio do adulto para se pôr de pé. Não consegue permanecer de pé sem apoio, facilmente perde o equilíbrio. Não faz movimento de agachar (com ou sem apoio). Levanta-se sozinho da cama. Ajoelha-se, senta-se e coloca-se de pé, com apoio da mesa/cadeira, quando se levanta da cadeira. Por vezes consegue curvar-se para pegar num objeto, mas com apoio. | | | X | |

| | | | | |
|---|-------------------|----------------------|-------------------|-------------|
| Andar e deslocar-se | | | X | |
| Não anda sozinho, necessitando do apoio de terceiros nas deslocções. Em casa anda curtas distâncias e contorna obstáculos, apoiando-se. Tem tendência para se deslocar impulsionando o corpo em posição de sentado, mas pais contrariam esta tendência. Não sobe nem desce escadas. | | | | |
| Vida Doméstica | Área forte | Área razoável | Área fraca | Nulo |
| Segurança no lar | | X | | |
| Tem consciência de perigo e alerta para situações de perigo eminente. Tem cuidado com comida, bebidas, panelas e pratos quentes. Não mexe em produtos ou comida que desconhece, aguarda indicação do adulto. Sabe lidar com pequenos acidentes domésticos (objetos partidos/caídos e produtos entornados), mas não consegue resolver sozinho essas situações. Não sabe lidar com pequenas feridas e quedas. | | | | |
| Atividades Domésticas | | | X | |
| Apenas participa em algumas atividades – ligar e desligar a máquina de lavar louça e arrumar a louça nos devidos lugares depois de lavada. Por vezes ajuda a pôr a mesa e arruma o quarto por indicação do adulto. | | | | |
| Tarefas e Exigências Gerais | | | | |
| Iniciativa | | | X | |
| Não tem iniciativa. Quando inicia as atividades, necessita de encorajamento para as cumprir. | | | | |
| Perseverança | | | X | |
| A atenção é reduzida, não conseguindo estar atento mais que 15 minutos. Não consegue organizar as tarefas. Facilmente fica desencorajado e passa para outra atividade. | | | | |
| Responsabilidade | | | X | |
| Raramente toma conta dos seus bens pessoais. As tarefas que lhe são confiadas raramente são cumpridas, sendo necessário o reforço do adulto. Contudo, procura e aceita ajudas relativas a instruções e entende o conceito de pontualidade. | | | | |
| Interações e Relacionamentos Interpessoais | | | | |
| Socialização | | X | | |
| Com a família interage muito bem, assim como com vizinhos próximos. Detém muita informação relativa aos assuntos da família. No contexto familiar demonstra capacidade de generosidade. Gosta das atenções concentradas em si, interrompendo o adulto quando este desvia a sua atenção para outra pessoa. Não se oferece para ajudar os outros, apenas se solicitado. Mostra consideração pelos sentimentos dos outros, e mostra interesse pelos assuntos dos outros, mas não toma conta de bens de terceiros. Em termos de maturidade social, não se mostra familiar junto de estranhos e não faz amigos com facilidade. | | | | |

| | | | | |
|--|------------|---------------|------------|------|
| Comportamento Social | | | | |
| Em termos familiares não evidencia comportamentos desadequados como ameaças, violência física, troca, uso de linguagem hostil. Apesar de às vezes chorar e gritar perante a frustração, não demonstra um temperamento agressivo nem violento. Por vezes, assume a posição do adulto e tenta dizer aos outros o que fazer, mas não evidencia outros comportamentos de manipulação. Cumpre com regras e regulamentos estabelecidos. Respeita a propriedade dos outros, não a danificando nem perdendo objetos emprestados. Contudo, mexe nos objetos dos outros sem pedir permissão. Não interfere nas atividades dos outros, mas por vezes começa a chamar a tenção sobre si com barulhos ou evidenciando inquietude. Contudo, interrompe conversas de familiares, falando de outros assuntos que não dizem respeito ao tema. | | X | | |
| Interações e Relacionamentos Interpessoais | Área forte | Área razoável | Área fraca | Nulo |
| Contacto Social /Atitudes Interpessoais | | | | |
| É uma criança atenta ao mundo à sua volta, gostando de observar os outros e de escutar conversas. Contudo, em situações sociais mantém alguma distância em relação aos outros. Olha para o chão ou vira a cara ao lado quando lhe dirigem a palavra. Raramente se envolve com os outros ou demonstra atitudes de carinho espontâneas. | | | X | |
| Exigência de Atenção | | | | |
| Exige muita atenção para si. É ciumento com a atenção dispensada aos outros. Quando não obtém a atenção que deseja, recorre a expressões desajustadas para chamar a atenção. Exige muito reforço. | | | X | |
| Outras Situações | | | | |
| Comportamentos Estereotipados | | | | X |
| Manifestações de Hiperatividade | | | | X |
| Hábitos Anómalos ou Tendências Singulares | | | | |
| Por vezes: fala alto ou grita com os outros; fala gritando; ri inapropriadamente; faz barulhos; range os dentes de modo audível; repete uma palavra ou frase incessantemente; imita a fala dos outros; coleciona objetos (cromos) de forma quase obsessiva. Não gosta de ser tocado. | | | X | |
| Estabilidade Emocional | | | | |
| Estabilidade Emocional | | | | |
| É uma criança geralmente bem disposta. Perante situações em que é contrariado ou quando está zangado, faz birra e chora com facilidade. Por vezes, aparenta insegurança ou medo nas tarefas diárias e perante a novidade. | | X | | |

Tabela 1 - Dados relativos à entrevista com os pais

Das estratégias de intervenção para situações comportamentais difíceis os pais recomendaram firmeza na atuação junto de A1. Quando lhes foi pedido para darem sugestões para intervenções e estratégias de ensino que consideravam eficazes com o filho, responderam “As que são usadas atualmente pela professora de educação especial estão a surtir efeitos muito positivos. Dar continuidade”.

Relativamente aos objetivos que consideravam importantes para a elaboração do PEI e CEI para o 2º ciclo, os pais foram omissos, deixando-os ao critério da docente de educação especial.

Entrevistámos, igualmente, a assistente operacional (AO) que acompanha A1. Este elemento constitui um dos grandes facilitadores na intervenção a desenvolver junto de A1 no contexto escolar uma vez que acompanha o aluno desde o ensino pré escolar, havendo já estabelecido uma relação de proximidade e de amizade junto da família. A senhora é um pilar significativo de apoio à família, pois quando os pais, por motivos de horário de trabalho, não conseguem ir buscar A1 no final das aulas, é ela quem o leva para casa e está com ele até à hora de chegada dos pais. Durante o ano letivo de 2009/2010, a AO foi um elemento muito colaborante no processo educativo do aluno, principalmente no desenvolvimento de competências de independência pessoal e de socialização, registando observações que notava no aluno durante a realização das atividades (anexo 4). Durante a entrevista apresentámos o mesmo questionário com ligeiras alterações, considerando que estávamos a atuar no contexto escolar o que determinava a não contemplação de questões relacionadas com o ambiente familiar (anexo 5). Dessa entrevista obtivemos as seguintes informações, a saber:

| Comunicação | Área forte | Área razoável | Área fraca | Nulo |
|---|-------------------|----------------------|-------------------|-------------|
| Expressão Oral O aluno é muito comunicativo. Conversando com a AO sobre o seu dia a dia. Faz perguntas usando palavras como “porquê”, “como”, “quando. Fala, usando frases simples. Nomeia pessoas ou objetos que são familiares. Pergunta pelas coisas usando o nome apropriado. Contudo, o aluno não responde adequadamente sempre que se conversa com ele. | | X | | |
| Compreensão Oral Compreende instruções simples. Apresenta dificuldade em: responder a ordens simples e em compreender instruções que envolvem sequências. Não responde a questões simples. | | X | | |
| Auto Cuidados | | | | |
| Lavar-se Necessita de ajuda verbal e física do adulto. Sozinho, abre e fecha torneira adaptada e lava e seca mãos, mas AO ajuda a completar tarefas. | | | X | |

| | | | | |
|---|-------------------|----------------------|-------------------|-------------|
| Cuidar das partes do corpo Não consegue tratar da higiene nasal. | | | X | |
| Cuidados relacionados com os processos de excreção Possui controlo dos esfíncteres, mas não pede para ir à casa de banho. Necessita de ajuda de AO no uso da casa de banho. | | X | | |
| Beber Bebe sozinho sem se molhar, usando as duas mãos para segurar o copo. Por vezes, consegue beber sozinho utilizando apenas uma mão, mas molha-se um pouco. | X | | | |
| Comer O aluno raramente alimenta-se sozinho com colher e garfo (ou outros talheres apropriados) e não usa a faca para cortar ou separar os alimentos. Por vezes engole comida sem mastigar, ocasionalmente engasga-se. O uso do guardanapo necessita de indicação verbal de AO. Ocasionalmente deita comida fora. Mastiga de boca aberta e fala com a boca cheia. Por vezes brinca com a comida. | | | X | |
| Auto Cuidados | Área forte | Área razoável | Área fraca | Nulo |
| Vestir-se Necessita de ser vestido/despido pelo adulto, contudo coopera esticando braços e pernas quando está a ser vestido/despido. Por vezes descalça-se sem ajuda, mas necessita de ser calçado. | | | X | |
| Mobilidade | | | | |
| Mudar e manter a posição do corpo Quando cai necessita do apoio de AO para se pôr de pé. Não consegue permanecer de pé sem apoio, facilmente perde o equilíbrio. Faz movimento de agachar, mas com apoio. Ajoelha-se, senta-se e coloca-se de pé, com apoio da mesa/cadeira. Por vezes consegue curvar-se para pegar num objeto, mas com apoio. | | | X | |
| Utilização de movimentos finos da mão Apresenta muitas dificuldades no manusear e exercício de controlo do talher durante a refeição. | | | X | |
| Andar e deslocar-se Não anda sozinho, necessitando do apoio de terceiros para nas deslocações. Anda curtas distâncias no recinto escolar desde que se sinta em segurança, ou seja, com o adulto a seu lado ou atrás. Não sobe nem desce escadas / lápis. | | | X | |
| Vida Comunitária, Social e Cívica | | | | |
| Comunidade Não sabe o seu próprio endereço, o número de telefone de casa ou de familiares. Através de jogos didáticos, conhece a função dos serviços e recursos disponíveis na comunidade, mas não os sabe utilizar nem consegue orientar-se na comunidade em que vive. | | | X | |
| Recreação e Lazer Não organiza as suas atividades de tempo livre, nem tem um <i>hobby</i> . Envolve-se em atividades de tempo livre a um nível simples, como, por exemplo, ver televisão, ouvir rádio. Quando adaptadas, participa nas atividades. | | | X | |

| Tarefas e Exigências Gerais | Área forte | Área razoável | Área fraca | Nulo |
|---|-------------------|----------------------|-------------------|-------------|
| Iniciativa Por vezes tem iniciativa, mas é geralmente passivo precisando do encorajamento de AO para iniciar e cumprir com as tarefas. | | | X | |
| Perseverança A atenção é reduzida, não conseguindo estar atento mais que 15 minutos. Não consegue organizar as tarefas. Facilmente fica desencorajado, passando para outra atividade muito rapidamente. | | | X | |
| Responsabilidade Raramente toma conta dos seus bens pessoais. As tarefas que lhe são confiadas raramente são cumpridas, como tomar conta dos bens de outrem, sendo necessário o reforço do adulto. Não entende o conceito de pontualidade. Raramente mantém o auto controlo ou informa AO se tem um problema. | | | X | |
| Interações e Relacionamentos Interpessoais | | | | |
| Socialização Com outras AO que lhe são familiares interage bem. Interage muito bem em jogos e atividades junto dos pares da turma. Gosta das atenções concentradas em si, interrompendo o adulto ou par quando este desvia a sua atenção para outra pessoa. Não gosta de partilhar ou de ser contrariado. Não se oferece para ajudar os outros, apenas se solicitado. Não mostra consideração pelos sentimentos dos outros, mas evidencia interesse pelos assuntos dos outros. Em termos de maturidade social, não se mostra familiar junto de estranhos e não faz amigos com facilidade. | | | X | |
| Comportamento Social Não evidencia comportamentos desadequados como ameaças, violência física ou troça. Perante a frustração, por vezes chora e grita ou utiliza linguagem hostil. Por vezes acusa os outros dos seus próprios erros e recusa-se a falar quando chamado à atenção ou quando corrigido. Não gosta de seguir regras, fingindo não escutar quando lhe é dado uma ordem. Por vezes, assume a posição do adulto e tenta dizer aos outros o que fazer (por exemplo, mandar calar), mas não evidencia outros comportamentos de manipulação. Não respeita a propriedade dos outros, mexendo nos objetos dos outros sem pedir permissão. Interfere nas atividades dos outros, começando a chamar a atenção sobre si com barulhos. Interrompe as conversas de outros, falando de outros assuntos que não dizem respeito ao tema. | | X | | |
| Contacto Social /Atitudes Interpessoais Assume uma atitude de inatividade, mas está constantemente a observar os outros e a escutar conversas dos adultos. Em situações sociais mantém alguma distância em relação aos outros. Olha para o chão ou vira a cara ao lado quando lhe dirigem a palavra. Raramente se envolve com os outros. Demonstra atitudes de carinho espontâneas por pessoas/colegas que lhe são significativos. | | | X | |
| Exigência de Atenção Requer muita atenção para si. É ciumento com a atenção dispensada a outros colegas. Quando não obtém a atenção que deseja utiliza expressões desajustadas para chamar a atenção. Exige demasiado reforço. | | | X | |

| Outras Situações | Área forte | Área razoável | Área fraca | Nulo |
|--|-------------------|----------------------|-------------------|-------------|
| Comportamentos Estereotipados Esfrega as mãos uma na outra constantemente ou coça pescoço quando contrariado, quando colocado em situações de interação social ou perante a novidade. | | | X | |
| Manifestações de Hiperatividade Hábitos Anómalos ou Tendências Singulares Fala alto ou grita com os outros; fala gritando; ri inapropriadamente; faz barulhos; range os dentes de modo audível; repete uma palavra ou frase incessantemente; queixa de maleitas; imita a fala dos outros; adora colecionar cromos de futebol. Não gosta de ser tocado | | | X | |
| Estabilidade Emocional | | | | |
| Estabilidade Emocional É uma criança geralmente bem disposta. Perante situações em que é contrariado ou quando está zangado, faz birra e chora com facilidade. Por vezes, aparenta insegurança ou medo nas tarefas diárias e perante situações novas. | | | X | |

Tabela 2 - Dados relativos à entrevista com AO

Em relação à sugestão de estratégias a implementar com o aluno, a AO referiu as que nós, docentes, considerássemos pertinentes. Contudo em relação aos objetivos, sugeriu que se concentrasse no desenvolvimento autonomia de atividades de dia a dia, como a alimentação e utilização da casa de banho.

Relativamente ao levantamento de aquisições escolares centrámos a nossa análise nos dados constantes no relatório circunstanciado de 2009/2010, designadamente:

| Comunicação | Área forte | Área razoável | Área fraca | Nulo |
|--|-------------------|----------------------|-------------------|-------------|
| Compreensão Oral Compreende mensagens faladas simples, tais como pedidos e por vezes consegue executar tarefas com mais de duas instruções seguidas. Compreende as alterações da voz humana, pois muda de postura quando o tom de voz do adulto corresponde a desagrado face aos seus comportamentos incorretos. | X | | | |
| Expressão Oral Apesar das dificuldades de articulação, constrói frases corretamente, possuindo riqueza vocabular, notando-se “importação” de vocábulos/expressões que ouve de conversas dos adultos e que por vezes contextualiza corretamente. É raro falar espontaneamente de coisas que gosta de fazer, de experiências que lhe são significativas ou que sejam adequadas à sua faixa etária. Apresenta algumas dificuldades em recontar uma história ouvida. Nas suas conversas, verifica-se que quer dizer onde foi com a mãe/pai mas faltam-lhe elementos/vocábulos específicos que o possam ajudar a estabelecer um fio condutor na organização das ideias. | | X | | |

| Aprendizagem Geral e Aplicação de Conhecimento | Área forte | Área razoável | Área fraca | Nulo |
|--|-------------------|----------------------|-------------------|-------------|
| Leitura Reconhece globalmente o seu nome e o nome de membros da família que lhe são significativos. Associa os meses a imagens e reconhece (aleatoriamente) as letras A, B, C, D, F, G, I, J, L, M, N, O, P, S, U, V, X, Z | | | X | |
| Escrita As dificuldades no controlo dos movimentos finos da mão limitam gravemente a escrita manual e utilização de caneta interativa no Tablet PC, assim como na utilização do teclado. | | | X | |
| Aplicação de Conceitos <p>Nem sempre identifica as cores, corresponde as quantidades ao número indicado ou identifica o dia da semana. Revela igualmente muitas dificuldades em compreender a noção de ontem, hoje e amanhã e em estabelecer sequências de acontecimentos de histórias/ações do quotidiano através da representação em cartões/imagens.</p> <p>No calendário de parede sabe colocar o dia da semana, o dia e mês na sequência correta, com ajuda, e repete a data. Sabe em que estação do ano se encontra e identifica os diferentes estados do tempo corretamente e seleciona o cartão adequado. Por vezes consegue reconhecer as alterações que a professora faz no calendário de parede para testar a sua atenção dizendo a rir-se muitas vezes <i>“Ó Ida, lá estás a fazer brincadeiras comigo outra vez! Para com isso!”</i>. Identifica os meses em que ele, a avó, o irmão, a mãe e o pai fazem anos.</p> <p>Quanto ao corpo humano, aponta para as diferentes partes do seu próprio corpo quando nomeadas, indica a função principal dos órgãos externos e sabe dizer para servem os membros.~</p> | | | X | |
| Concentração da Atenção O tempo de concentração/atenção é muito curto, sendo constante a presença do adulto na orientação da concentração e atenção nas tarefas | | | X | |
| Interações e Relacionamentos Interpessoais | | | | |
| Socialização / Comportamento Social <p>Em desenvolvimento. Reduziu significativamente as birras como forma de não realizar o que lhe era solicitado e é muito raro utilizar linguagem inadequada quando contrariado. Estabelece contacto ocular, com maior frequência, com as pessoas que trabalham junto dele. Situações em que tenha de conviver com muitas pessoas/crianças ou com quem interaja pela primeira vez ainda o deixam muito tenso. As reações mais frequentes são: ficar parado, sem que o adulto o consiga demover; ranger os dentes; ficar extremamente corado; olhar para o chão; transpiração excessiva nas mãos; agarrar-se ao adulto com força; birras e implora para o tirarem daquela situação.</p> <p>Aceita melhor as ordens/pedidos dos professores/adultos e cumpre-os. Não utiliza formas de saudação e de cortesia de forma espontânea. Fez progressos nos pedidos de ajuda de forma adequada. Na sala de aula, faz um esforço para moderar o tom de voz para não incomodar os colegas. A partir do 2º período interagiu muito bem com a Terapeuta da Fala, não sendo necessário a presença da professora de Educação Especial na sala de trabalho.</p> | | | X | |

| Auto Cuidados | Área forte | Área razoável | Área fraca | Nulo |
|---|-------------------|----------------------|-------------------|-------------|
| Lavar-se Necessita de ajuda verbal e física do adulto. Abre e fecha torneira (manípulo adaptado) e lava e seca mãos, mas adulto ajuda a completar tarefas. | | | X | |
| Cuidar das partes do corpo Precisa de indicação do adulto para limpar a boca (ao almoço/lanche) e assoar-se. | | | X | |
| Cuidados relacionados com os processos de excreção Possui controlo dos esfíncteres., mas não indica necessidade para ir à casa de banho. Quando vai à casa de banho é a AO que auxilia o aluno no uso do WC. | | X | | |
| Comer Na hora do almoço participa colocando o tabuleiro, o papel e talher ensacado no tabuleiro, mas precisa que o adulto coloque a comida, leve o tabuleiro e conduza o aluno até à mesa junto dos outros colegas. Apresenta dificuldades na mastigação e coordenação motora no domínio da colher, que tenta melhorar observando os colegas. No entanto a sua atenção/concentração na tarefa de encher a colher dispersa-se frequentemente com outros estímulos e o adulto tem de intervir para o orientar. Necessita, ainda, que o adulto insista com ele para comer alimentos que não gosta. Não consegue o domínio do garfo a não ser com pedaços de fruta. | | | X | |
| Beber Bebe sozinho usando as duas mãos para segurar o copo, por vezes molha-se um pouco. | X | | | |
| Vestir Necessita de ser vestido, despido e calçado pelo adulto, contudo coopera esticando braços e pernas quando está a ser vestido. | | | X | |
| Mobilidade | | | | |
| Utilização de movimentos finos da mão Na utilização dos movimentos finos da mão apresenta limitações significativas na coordenação de talher e lápis. | | | X | |
| Andar e deslocar-se Necessita de ter o adulto, ou um colega em quem confie, sempre presente. Apesar de conseguir o domínio da marcha e de ter sido incentivado a deslocar-se autonomamente nos diferentes espaços escolares da EB1, não anda sozinho, necessitando do apoio de terceiros para nas deslocações. O aluno não consegue andar distâncias curtas sem se apoiar ou sentar-se para descansar. Não consegue subir ou descer escadas, correr ou saltar. | | | X | |

Tabela 3 - Dados do relatório circunstanciado de 2009/2010

Os resultados das entrevistas realizadas aos pais e à assistente operacional, assim como os resultados da avaliação do ano letivo 2009/10 constantes no Relatório Circunstanciado, confirmaram a necessidade de uma intervenção que potencializasse as capacidades adaptativas de A1 em vários

domínios da vida diária. Considerando estas informações e tendo como referência o quadro conceitual da CIF-CJ, organizámos as metas e os objetivos do currículo de A1 no âmbito dos domínios da componente Atividade e Participação, de modo a:

- projetar os progressos desejados em cada um dos domínios de atividade e participação que o A1 necessitava de desenvolver para alcançar o máximo de autonomia possível em atividades da vida diária;
- incentivar o aluno a criar autoconfiança, ajudando-o a desenvolver as suas capacidades individuais, linguísticas, sócio-emocionais e cognitivas, tornando-o capaz de interagir eficazmente com o mundo à sua volta;
- estabelecer uma linguagem comum no mapeamento da intervenção entre todos os intervenientes do processo educativo;
- proceder a um registo concertado de forma a elaborar, no final do 2º ciclo, um perfil de funcionalidade que espelhe A1.

| Domínios de Atividade e Participação | Metas | Objetivos |
|---|--|--|
| 1- Aprendizagem e Aplicação de Conhecimento | 1.1-Adquirir conceitos básicos | 1.1.1-Utilizar com propriedade os conceitos de tamanho, forma, cor, peso, etc... 1.1.2- Nomear as principais cores 1.1.3- Empregar noções de quantidade 1.1.4- Orientar-se espacial e temporalmente 1.1.5-Conhecer o meio físico e social mais próximo |
| | 1.2- Desenvolver a capacidade de ler material escrito | 1.2.1- Vocalizar palavras com pronúncia correta 1.2.2- Identificar letras do alfabeto 1.2.3- Reconhecer globalmente palavras 1.2.4- Interpretar linguagem escrita |
| | 1.3-Adquirir competências para utilizar instrumentos de escrita; | 1.3.1- Aprender a manusear o lápis 1.3.2- Utilizar o carimbo como seu nome para identificar os seus trabalhos |
| | 1.4-Desenvolver a capacidade para trabalhar com números; | 1.4.1- Reconhece os números de 1 a 10 1.4.2- Reconhece as moedas e notas |
| | 1.5-Dirigir a atenção; | 1.5.1- Manter a atenção em ações específicas durante um intervalo de tempo (5 min/10min/15min/20min); 1.5.2- Não se entreter com comportamentos anómalos |
| | 1.6-Tomar decisões | 1.6.1-Fazer uma escolha entre duas opções 1.6.2- Selecionar e adquirir um produto específico 1.6.3- Decidir realizar uma tarefa entre várias |
| 2- Tarefa e Exigências Gerais | 2.1-Realizar uma tarefa o mais autonomamente possível | 2.1.1-Iniciar as tarefas propostas 2.1.2- Manter a realização da tarefa 2.1.3-Concluir a tarefa |
| | 2.2-Executar rotinas | 2.2.1- Responder à orientação dos outros |
| | 2.3- Lidar com responsabilidades | 2.3.1-Tomar conta dos bens pessoais 2.3.2-Esforçar-se por cumprir tarefas/compromissos 2.3.3-Manter o auto controlo quando a realização de tarefas corre mal |

| | | |
|--|--|---|
| | 2.4- Gerir o próprio comportamento | 2.4.1-Aproximar-se de pessoas e situações 2.4.2-Comportar-se corretamente e usar linguagem adequada (escola/casa/saídas à comunidade) 2.4.3-Aguardar o tempo necessário até obter a resposta solicitada 2.4.4- Reduzir reações inadequadas à frustração –birras |
| 3- Comunicação | 3.1-Compreender a linguagem verbal | 3.1.1- Compreender explicações sobre situações 3.1.2-Escutar histórias 3.1.3-Seguir uma conversa sobre um tema 3.1.4-Fazer recados dados verbalmente |
| | 3.2-Conversar | 3.2.1-Narrar experiências do dia a dia 3.2.1- Expressar as suas ideias e opiniões de modo claro e construtivo 3.2.3- Manter uma conversa |
| 4-Mobilidade | 4.1-Desenvolver a utilização de movimentos finos da mão | 4.1.1- Agarrar e manipular objetos 4.1.2- Coordenar movimentos finos |
| | 4.2- Desenvolver a utilização de ações coordenadas da mão e do braço | 4.2.1- Puxar 4.2.2- Empurrar 4.2.3- Alcançar 4.2.4- Rodar ou torcer as mãos ou os braços 4.2.5- Atirar 4.2.6- Apanhar |
| | 4.3-Andar e deslocar-se o mais autonomamente possível | 4.3.1-Melhorar a resistência e força física a subir e a descer 4.3.2- Sentar-se sozinho 4.3.3- Andar distâncias curtas autonomamente 4.3.4-Andar sobre superfícies diferentes 4.3.5- Andar, contornando obstáculos 4.3.6- Deslocar-se por diferentes espaços 4.3.7-Por-se de pé quando cai |
| | 4.4-Manter a posição do corpo | 4.4.1- Controlar a postura quando sentado 4.4.2- Ficar em pé com apoio (encostado a objetos) 4.4.3- Ficar de pé sem apoio |
| | 4.5-Levantar e transportar objetos | 4.5.1-Levar/ transpor um objeto para outro local com as mãos |
| | | |
| 5- Auto Cuidados | 5.1-Lavar-se com crescente autonomia | 5.1.1- Lavar mãos 5.1.2- Lavar cara 5.1.3-Lavar dentes 5.1.4-Limpar-se |
| | 5.2-Vestir-se/Despir-se com crescente autonomia | 5.2.1- Calçar-se/Descalçar-se 5.2.2- Despir 5.2.3-Vestir |
| | 5.3-Comer com crescente autonomia | 5.3.1-Mastigar alimentos 5.3.2-Comer com colher 5.3.3- Comer com garfo 5.3.4- Usar o guardanapo |
| | 5.4-Beber com crescente autonomia | 5.4.1- Beber autonomamente |
| 6- Vida doméstica | 6.1-Realizar tarefas domésticas | 6.1.1-Limpar a cozinha 6.1.2-Utilizar aparelhos domésticos 6.1.3- Limpar a habitação |
| | 6.2-Ajudar os outros | 6.2.1- Colaborar com o adulto: 6.2.1.1-nas compras 6.2.1.2-na manutenção da casa |
| 7-Interações e relacionamentos interpessoais | 7.1-Reagir apropriadamente aos sinais e mensagens que ocorrem nas interações sociais | 7.1.1-Cumprimentar os colegas, professores e colegas da escola 7.1.2-Participar em atividades com os seus pares 7.1.3-Partilhar tarefas, numa base de intercâmbio mútuo 7.1.4- Responder adequadamente a quem se dirige a ele 7.1.5- Participar em jogos de grupo 7.1.6- Não mexer nos objetos pessoais dos outros sem permissão 7.1.7- Aguardar a sua vez nas conversas 7.1.8-Responder ao reforço dos outros |

Tabela 4 - Organização das metas e objetivos do CEI de A1

Considerando a perspectiva de currículo funcional de Brown (cit. Bouck, 2009; cit. Costa et al, 1998) em que o objetivo fundamental é a preparação do aluno para uma vida autônoma o quanto possível e a participação ativa nos seus contextos naturais, decidimos organizar o currículo de A1 em três ambientes: Casa, Escola e Ocupação e Lazer. A escolha destes ambientes centrou-se na possibilidade de o aluno desenvolver e relacionar aprendizagens nos diferentes domínios da Atividade e Participação que se verificavam fundamentais para a promoção da sua autonomia e qualidade de vida considerando os contextos ecológicos em que o aluno se movia, a saber:

| Domínios da Atividade e Participação \ Ambiente | CASA | ESCOLA | OCUPAÇÃO E LAZER |
|---|------|--------|------------------|
| Aprendizagem e Aplicação de Conhecimento | | x | x |
| Tarefas e exigências gerais | x | x | x |
| Comunicação | x | x | x |
| Mobilidade | x | x | x |
| Auto cuidados | x | x | x |
| Vida doméstica | x | x | |
| Interações e relacionamentos interpessoais | x | x | x |

Tabela 5 - Matriz domínios de Atividade e Participação / Ambientes do CEI para A1

Por sua vez, subdividimos os ambientes do currículo em contextos funcionais nos quais o A1 desenvolveria aprendizagens referentes aos domínios da Atividade e Participação. Desta forma, o currículo promoveria um leque variado de ambientes de aprendizagem diferenciados que estimulassem o desenvolvimento da autonomia e a sua participação. O aluno participou, assim em atividades realizadas no contexto da turma e individualmente ou em pequeno grupo (para reforço de competências específicas). Desenvolveu, ainda, um conjunto de atividades na Biblioteca da Escola de recreação e promotoras da literacia emergente, assim como atividades habilitativas no âmbito da Terapia da Fala e Fisioterapia, a saber:

| AMBIENTE | CASA | ESCOLA | OCUPAÇÃO e LAZER |
|---------------------------|--|--|---|
| CONTEXTO FUNCIONAL | <ul style="list-style-type: none"> Cozinha Casa-de-banho Quarto | <p>- <u>No contexto grupo- turma aulas de:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Educação Visual e Tecnológica Formação Cívica Área de Projeto EMRC Desenvolvimento Motor Educação Musical <p>- <u>Em contexto pequeno grupo / trabalho individual (fora da turma) aulas de:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Informática Artes Plásticas Educação Especial¹⁴ <p>-<u>Outros</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Cantina Bar dos alunos Terapia da Fala Fisioterapia Biblioteca Desenvolvimento Pessoal | <ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimento Pessoal Biblioteca da Escola |

Tabela 6 - Organização dos ambientes e contextos funcionais do CEI para A1

| Tempos | Segunda | Terça | Quarta | Quinta | Sexta |
|---------------|-----------------------|-------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| 08:20 - 09:05 | | | | EDUCAÇÃO ESPECIAL | |
| 09:05 - 09:50 | EDUCAÇÃO ESPECIAL | EDUCAÇÃO ESPECIAL | EDUCAÇÃO ESPECIAL | ARTES PLÁSTICAS | EDUCAÇÃO ESPECIAL |
| 10:10 - 10:55 | EDUCAÇÃO ESPECIAL | Fisioterapia | INFORMÁTICA | ARTES PLÁSTICAS | EDUCAÇÃO ESPECIAL |
| 10:55 - 11:40 | EDUCAÇÃO ESPECIAL | EDUCAÇÃO ESPECIAL | INFORMÁTICA | EDUCAÇÃO ESPECIAL | EDUCAÇÃO ESPECIAL |
| 11:50 - 12:35 | EMRC | EVT | FORMAÇÃO CÍVICA | ÁREA de PROJETO | EVT |
| 12:35 - 13:20 | | EVT | EDUCAÇÃO ESPECIAL | ÁREA de PROJETO | EVT |
| 13:25 - 14:10 | | | | | |
| 14:10 - 14:55 | TERAPIA DA FALA | | BIBLIOTECA | | |
| 15:10 - 15:55 | DESENVOLVIMENTO MOTOR | DESENVOLVIMENTO PESSOAL | | EDUCAÇÃO MUSICAL | |
| 15:55 - 16:40 | DESENVOLVIMENTO MOTOR | DESENVOLVIMENTO PESSOAL | | EDUCAÇÃO MUSICAL | |
| 16:50 - 17:35 | | | | FISIOTERAPIA | |

Tabela 7 - Distribuição horaria das atividades escolares de A1

¹⁴ Em meados do ano letivo foi aprovado em conselho pedagógico que a designação *Educação Especial* passasse a *Autonomia Pessoal e Social*, conferindo-lhe um estatuto de disciplina curricular no âmbito dos CEI.

6.2- Operacionalização do Currículo Específico Individual

Definidos os ambientes, estabeleceu-se quem seriam os seus intervenientes no processo educativo. Assim, no *ambiente Casa* intervinham a os pais, irmão e restantes elementos mais significativos; no *ambiente Escola* intervinham os professores das áreas curriculares disciplinares, assistente operacional e terapeutas; em *Ocupação e Lazer*, a assistente operacional e a professora bibliotecária.

Delineados as metas e os objetivos do currículo, a etapa seguinte consistiu na planificação de cada contexto funcional. Desta forma, face à grelha de planificação das áreas curriculares de CEI de 2º e 3º ciclos existente no agrupamento, decidimos proceder a pequenas alterações. Introduzimos um campo para indicação do *ambiente* em que decorriam as aprendizagens, assim como a substituição de *áreas/disciplinas* por *contexto funcional*. Substituímos a coluna denominada *objetivos específicos* por *objetivos do CEI*. Na coluna referente às *competências* procurámos que estas se centrássem no âmbito particular dos contextos funcionais onde decorriam as aprendizagens. Relativamente à coluna da avaliação, considerámos que, uma vez que a planificação é um documento que organiza as intenções do processo de ensino e aprendizagem, a coluna da avaliação apenas deveria conter a forma como o aluno seria avaliado e não a avaliação de objetivos e/ou competências. Além do mais, a avaliação do aluno seria registada trimestralmente em documentos internos elaborados para o efeito, sendo que no final do ano elaborar-se-ia um relatório circunstanciado dos resultados obtidos pelo aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no seu PEI (artº 13º, DL 3/2008 de 7 janeiro), podendo aí constar a listagem de objetivos do CEI atingidos ou não.

Escola Básica

Ano letivo 2009/2010

Currículo Específico Individual

Artigo 21º - Decreto-lei nº3/2008 de 7/1

Nome:

Ano/Turma:

Nº

Área/Disciplina:

Docente:

Data:

| Conteúdos | Objetivos específicos | Competências | Estratégias/Metodologias | Recursos Humanos e Materiais | Avaliação | | |
|-----------|-----------------------|--------------|--------------------------|------------------------------|-----------|-----|-----|
| | | | | | 1ºp | 2ºp | 3ºp |
| | | | | | | | |

Figura 10 - Planificação de áreas curriculares para CEI 2º e 3º ciclos em 2009/10

Escola Básica

Ano letivo 2010/2011

Currículo Específico Individual

Artigo 21º - Decreto-lei nº3/2008 de 7/1

Nome:

Ano/Turma:

Nº

Ambiente:

Contexto Funcional:

Docente:

Data:

| Objetivos do CEI | Conteúdos | Competências a desenvolver no âmbito da disciplina | Estratégias /Metodologias | Recursos Humanos e Materiais | Avaliação |
|------------------|-----------|--|---------------------------|------------------------------|-----------|
| | | | | | |

Figura 11- Planificação para CEI 2º e 3º ciclos em 2010/11 contemplando ambientes e contextos funcionais

Para a operacionalização do CEI, solicitámos a cada interveniente (professores, pais e assistente operacional) que seleccionasse os objetivos que considerassem pertinentes para o trabalho a desenvolver nos seus contextos específicos. Pretendia-se que as aquisições não se isolassem em áreas

curriculares autónomas, mas que as planificações refletissem que os objetivos e conteúdos das diferentes áreas do currículo estabeleçam uma relação com os objetivos definidos no CEI do aluno, conferindo assim maior individualidade e significado ao trabalho com o aluno nos contextos naturais em que decorriam as aprendizagens. Analisando as planificações dos diversos contextos funcionais (anexos 6 a 13) do CEI de A1, verificamos que ao nível do domínio Aprendizagem e Aplicação de Conhecimento poderia haver ou não objetivos comuns em alguns contextos (tabela 8).

| | | Contextos Funcionais | EVT | A. Proj. | Ed. Mus. | Des. Mot. | Informática | Artes Plast. | Ed. Esp. | Des. Pes. | Biblió. | CASA |
|--------------|---|---|-----|----------|----------|-----------|-------------|--------------|----------|-----------|---------|------|
| | | Objetivos do CEI | | | | | | | | | | |
| METAS do CEI | 1.1-Adquirir conceitos básicos | 1.1.1-Utilizar com propriedade os conceitos de tamanho, forma, cor, peso, etc... | X | X | X | | X | X | X | | | |
| | | 1.1.2- Nomear as principais cores | X | | | | | | | | | |
| | | 1.1.3- Empregar noções de quantidade | | | | | | | | | | |
| | | 1.1.4- Orientar-se espacial e temporalmente | | | | | | | | | | |
| | | 1.1.5-Conhecer o meio físico e social mais próximo | | X | | | | | X | | | |
| | 1.2- Desenvolver a capacidade de ler material escrito | 1.2.1- Vocalizar palavras com pronúncia correta | | | | | | | X | | X | |
| | | 1.2.2- Identificar letras do alfabeto | | | | | X | | X | | | |
| | | 1.2.3- Reconhecer globalmente palavras | | | | | | | X | | | |
| | | 1.2.4- Interpretar linguagem escrita | | | | | | | X | | X | |
| | 1.3- Adquirir competências para utilizar instrumentos de escrita; | 1.3.1- Aprender a manusear o lápis | | | | | | | X | | | |
| | | 1.3.2- Utilizar o carimbo como seu nome para identificar os seus trabalhos | | | | | | | X | | | |
| | 1.4- Desenvolver a capacidade para trabalhar com números | 1.4.1- Reconhece os números de 1 a 10 | | | | | | | X | | | |
| | | 1.4.2- Reconhece as moedas e notas | | | | | | | X | | | |
| | 1.5-Dirigir a atenção | 1.5.1- Manter a atenção em ações específicas durante um intervalo de tempo (5 min/10min/15min/20min); | | X | | | | | X | | | |
| | | 1.5.2- Não se entreter com comportamentos anómalos | X | X | | | | | | | | |
| | 1.6-Tomar decisões | 1.6.1-Fazer uma escolha entre duas opções | | | | | | | | X | | |
| | | 1.6.2- Selecionar e adquirir um produto específico | | | | | | | | X | | |
| | | 1.6.3- Decidir realizar uma tarefa entre várias | | X | | | | | | X | | |

Tabela 8 - Relação contextos funcionais / metas e objetivos do CEI relativos ao domínio Aprendizagem e Aplicação do Conhecimento

A enunciação de metas e objetivos do currículo, em articulação com os diversos domínios de Atividade e Participação, foram facilitadores na planificação do trabalho e no desenvolvimento das diversas atividades propostas pelos professores na medida em que, nas palavras da diretora de turma:

*“ainda que não seja esse o objetivo fundamental, permitem um conhecimento mais rápido das capacidades/limitações do aluno, facilitando, desta forma, a definição de estratégias para atingir os objetivos definidos. Se não sei exatamente quais são as dificuldades do aluno, é-me fácil identificá-las através da análise dos objetivos enunciados. Por exemplo: se A1 tem como objetivo, no seu CEI, **Vocalizar palavras com pronúncia correta**, depreende-se que este é um dos aspetos onde residem dificuldades. A criação de atividades direcionadas para a concretização deste objetivo fica assim enormemente facilitada. A título de exemplo, saliento o trabalho desenvolvido na Horta Pedagógica. Inicialmente, enquanto docente com uma experiência quase nula no que respeita à situação de A1, tive algumas dificuldades em delinear estratégias a desenvolver neste espaço. A leitura atenta do currículo de A1 fornece um sem número de pistas que rapidamente situam o professor em relação às dificuldades sentidas pelo aluno, e, nessa perspetiva, facilitam o conhecimento do mesmo. Torna-se mais fácil, a partir daqui, estabelecer estratégias/atividades (Agarrar e manipular objetos, Rodar ou torcer as mãos, Atirar, Apanhar...). Esta perspetiva revela-se igualmente gratificante e facilitadora nos restantes domínios.”*

Por outro lado, havendo uma linguagem comum, esta metodologia permitiu um trabalho de maior articulação curricular entre todos os intervenientes dos diferentes contextos naturais, possibilitando que no momento de elaboração do relatório circunstanciado todos conseguissem perspetivar as aquisições do aluno de forma mais concertada.

Sendo uma novidade na prática curricular do agrupamento, o resultado foi bastante positivo, havendo professores que referiram que a organização do currículo nesta perspetiva permitiu aos docentes uma organização funcional em resposta às necessidades/expetativas do aluno. Contudo, na fase de implementação e operacionalização do CEI de A1, durante o primeiro período,






foram necessárias muitas reuniões informais com os docentes do conselho de turma que decorreram durante intervalos, almoço, tempos letivos livres de forma a compreenderem como se podia ajustar os objetivos do currículo do aluno aos objetivos e competências das suas disciplinas-

Relativamente aos pais e assistente operacional, muito do trabalho partiu da nossa orientação, tendo consistido na elaboração das planificações e sua apresentação aos intervenientes em reuniões informais. Nessas reuniões os intervenientes analisavam as propostas apresentadas e faziam as sugestões de alteração que depois vieram a ser implementadas (anexos 14 e 15).

A avaliação das aquisições de A1 foi realizada trimestralmente, coincidindo com os momentos de avaliação interna da escola e registada em documentos internos expressa da seguinte forma:

- quantitativa com apreciação descritiva sobre a evolução do aluno às disciplinas de EVT, Educação Musical e EMRC;
- qualitativa com apreciação descritiva sobre a evolução do aluno às áreas curriculares não disciplinares de Formação Cívica, Área de Projeto, às disciplinas de Artes Plásticas e Desenvolvimento Motor e componente de Educação Especial.

A avaliação do ambiente Casa e de Ocupação e Lazer constava em documento, elaborado por nós, anexado ao relatório de Educação Especial (anexos 16 e 17). De modo a facilitar a consulta e permitir uma visualização das diferenças existentes entre as realizações do aluno nos diferentes domínios da atividade e participação, seguimos uma adaptação do código de avaliação sugerida por Vieira e Pereira (2007). Assim, cada objetivo teve uma das seguintes formas de registo:

-  Realiza autonomamente
-  Realiza com ajuda de gesto
-  Realiza com ajuda verbal
-  Não realiza
-  Não trabalhado

As reuniões de avaliação foram sempre muito profícuas na medida em que permitiu uma visão holística do nível de participação de A1 nas tarefas, assim como a sua capacidade de funcionalidade nos diferentes contextos.

6.3- Articulação Projeto Curricular de Turma / CEI

Um dos objetivos da educação inclusiva é ter o aluno com NEEP a participar nas mesmas oportunidades de aprendizagem que as dos pares da sua idade e de turma. Esta participação implica ir além da mera presença física do aluno no grupo-turma: é aprender com e junto do grupo-turma, é estimular o aluno com NEEP para que realize o maior número de aprendizagens possível sejam académicos e/ou funcionais. Quando os níveis de participação e atividade do aluno são muito condicionados, deverão ser introduzidos os suportes necessários para que o aluno desenvolva as aprendizagens necessárias. Foi o que se efetuou com A1 para visita de estudo ao Centro de Interpretação da Batalha de Aljubarrota e às Grutas de Mira de Aire, atividade do P.A.A.A.E. realizada no 3º período contemplado no PCT com os seguintes objetivos:

- Desenvolver o gosto pela preservação da natureza /património cultural
- Proporcionar aos alunos novas experiências para enriquecimento pessoal (histórico-cultural)
- Valorizar de forma aprofundada, inovadora e interativa o enquadramento histórico, diplomático, político e militar bem como os impactos da Batalha de Aljubarrota;
- Compreender a alteração das rochas e agentes erosivos;
- Fomentar a sociabilidade.

Como os objetivos da visita de estudo estavam relacionados com os conteúdos da disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP) e de Ciências da Natureza do 5º Ano, foi necessário dinamizar um trabalho colaborativo entre os diversos intervenientes para contextualizar A1, uma vez que as disciplinas de HGP e de CN não eram contextos funcionais integrantes do currículo do aluno. Deste modo, do ponto de vista do processo de ensino e aprendizagem centrámo-nos exclusivamente na disciplina de HGP por considerarmos que a compreensão dos conteúdos seria mais acessível ao aluno. Assim, baseando-nos nas evidências dos trabalhos realizados por Browder e Spooner (2011) e Downing (2010, 2008) referentes ao ensino de competências académicas a alunos com níveis

adaptativos mais baixos, foram utilizadas as seguintes estratégias/metodologias para inteirar A1 nos conteúdos relacionados com a Crise de 1383-85 da História de Portugal:

Etapa 1 - A nosso pedido, diretora de turma fez a ligação no blog da turma para o livro digital *D. João I, o da Boa Memória* da Biblioteca Digital Camões¹⁵, para A1 ter acesso aos conteúdos de uma forma mais adequada ao seu perfil de funcionalidade. No caderno de comunicação escola casa, pedimos aos pais para lerem o livro com A1 durante as férias da Páscoa

Etapa 2 - O docente de HGP facultou-nos a sua planificação da unidade referente à Crise 1383-85 e os recursos pedagógicos que iria utilizar. Com base nessa planificação, centrámos a nossa intervenção nos seguintes objetivos do CEI de A1:

| Domínios de Atividade e Participação | Metas | Objetivos |
|---|--|---|
| 1- Aprendizagem e Aplicação de Conhecimento | 1.1-Adquirir conceitos básicos | 1.1.1-Utilizar com propriedade os conceitos de cor 1.1.2- Nomear as principais cores 1.1.3- Empregar noções de quantidade |
| | 1.2- Desenvolver a capacidade de ler material escrito | 1.2.1- Vocalizar palavras com pronúncia correta 1.2.3- Reconhecer globalmente palavras 1.2.4- Interpretar linguagem escrita |
| | 1.3-Adquirir competências para utilizar instrumentos de escrita; | 1.3.1- Aprender a manusear o lápis 1.3.2- Utilizar o carimbo como seu nome para identificar os seus trabalhos |
| | 1.5-Dirigir a atenção; | 1.5.1- Manter a atenção em ações específicas durante um intervalo de tempo (10min a 15min); |
| | 1.6-Tomar decisões | 1.6.1-Fazer uma escolha entre duas opções 1.6.3- Decidir realizar uma tarefa entre várias |
| 2- Tarefa e Exigências Gerais | 2.1-Realizar uma tarefa o mais autonomamente possível | 2.1.1-Iniciar as tarefas propostas 2.1.2- Manter a realização da tarefa 2.1.3-Concluir a tarefa |
| | 2.2-Executar rotinas | 2.2.1- Responder à orientação dos outros |
| | 2.3- Lidar com responsabilidades | 2.3.2-Esforçar-se por cumprir tarefas 2.3.3-Manter o auto controlo quando a realização de tarefas corre mal |
| | 2.4- Gerir o próprio comportamento | 2.4.1-Aproximar-se de pessoas e situações 2.4.2-Comportar-se corretamente e usar linguagem adequada (escola/casa/saídas à comunidade) 2.4.3-Aguardar o tempo necessário até obter a resposta solicitada |
| 3- Comunicação | 3.1-Compreender a linguagem verbal | 3.1.1- Compreender explicações sobre situações 3.1.2-Escutar histórias 3.1.3-Seguir uma conversa sobre um tema |
| | 3.2-Conversar | 3.2.1-Narrar experiências do dia a dia 3.2.1- Expressar as suas ideias e opiniões de modo claro e construtivo 3.2.3- Manter uma conversa |

¹⁵ O livro encontrava-se disponível em suporte auditivo.

| | | |
|--|--|---|
| 4-Mobilidade | 4.1-Desenvolver a utilização de movimentos finos da mão | 4.1.1- Agarrar e manipular objetos |
| | 4.4-Manter a posição do corpo | 4.1.2- Coordenar movimentos finos |
| 7-Interações e relacionamentos interpessoais | 7.1-Reagir apropriadamente aos sinais e mensagens que ocorrem nas interações sociais | 4.4.1- Controlar a postura quando sentado |
| | | 7.1.2-Participar em atividades com os seus pares |
| | | 7.1.3-Partilhar tarefas, numa base de intercâmbio mútuo |
| | | 7.1.4- Responder adequadamente a quem se dirige a ele |
| | | 7.1.5- Participar em jogos de grupo |
| | | 7.1.7- Aguardar a sua vez nas conversas |
| | | 7.1.8-Responder ao reforço dos outros |

Tabela 9 – Seleção de Domínios, metas e objetivos do CEI para a visita de estudo

Com base nos objetivos selecionados, elaboramos materiais pedagógicos adequados ao perfil de A1 de modo a antecipar os conteúdos no âmbito das aulas de Educação Especial (anexo 18);

Etapa 3 - A1 foi à aula de HGP da turma, no dia em que o docente de HGP planeava lecionar os conteúdos supra citados. Apesar de inicialmente não ter olhado para o professor ou interagido com ele, no decorrer da aula A1 conseguiu responder a perguntas que solicitavam a identificação, no Quadro Interativo (QI), do rei D. João I, Nuno Álvares Pereira, o mosteiro de Alcobaça, a batalha de Aljubarrota, tendo surpreendido positivamente as expectativas o professor quanto à sua capacidade de aquisição de conhecimentos;

Etapa 4 - No dia seguinte, na aula de Educação Especial e em articulação com as metas e objetivos do PE referentes à promoção do uso das TIC, A1 reforçou as aprendizagens com a leitura do conto “Em Aljubarrota, Não há derrota” e identificou os principais monumentos e os intervenientes políticos e militares deste período histórico com recurso a materiais digitais para QI concebidos em *ActiveInspire*, tendo também efetuado a sua avaliação de conhecimentos (anexo 19)

Etapa 5- Do ponto de vista da gestão dos recursos humanos, houve necessidade de solicitar o destacamento de serviços da AO para que acompanhasse A1 na visita, pelo que, em colaboração com a diretora de turma, estabelecemos um pedido junto da direção do agrupamento.

Etapa 6 - Constatando, em 2009/10 por ocasião de uma visita de estudo, que a participação de A1 beneficiaria com o recurso de uma cadeira de rodas, conversámos com os pais sobre a possibilidade de fazer novo pedido à Fundação XXXX para nos cederem uma cadeira de rodas. Os pais, tendo também

reconhecido que a mobilidade de *A1* limitava a sua participação em saídas com a família, realizaram esforços e adquiriram uma cadeira de rodas permitindo assim a *A1* a acessibilidade aos diversos locais durante a visita de estudo.

O resultado foi muito positivo. De acordo com o feedback de todos os intervenientes, *A1* esteve sempre atento nos diversos momentos da visita, tendo compreendido tudo o que observara e identificado os diferentes locais da visita. Tal como os colegas, *A1* também efetuou a sua apreciação da visita através de uma ficha de avaliação adequada às suas NEEP (anexo 20), tendo evidenciado descontentamento face à visita às Grutas de Mira d'Aire, por não lhe possibilitarem condições de acessibilidade adequadas impedindo-lhe de participar nas atividades junto dos seus pares nesse momento da visita de estudo.

Devido à promoção da articulação consistente com contextos funcionais do currículo específico do aluno, como o caso das aulas Educação Especial no âmbito do PCT, esta experiência pedagógica constitui evidência da possibilidade do desenvolvimento do ensino e aprendizagem se verificar em áreas disciplinares curriculares tradicionalmente pouco abertas aos alunos de CEI, de História e Geografia de Portugal. A planificação conjunta com os pares e comunidade educativa refletiu a conceção e aplicação de estratégias de ensino adequadas às necessidades do aluno na construção da educação inclusiva. Por outro lado verificou-se que a criação e implementação de estratégias de avaliação adequadas ao perfil de funcionalidade do aluno foram promotoras dos seus processos de auto regulação.

Conclusão

“As questões do atendimento e inclusão à diversidade – qualquer que ela seja – não podem mais ser vistas no plano da socialização e do bem-estar do aluno, mas, continuando a exigí-los, passam hoje por garantir-lhes também os resultados efetivos, a aprendizagem curricular conseguida, dimensões sem as quais não poderá integrar-se plenamente nesta sociedade de hoje que é a sua.”

Roldão (p.75, 1999)

O objetivo da inclusão e o sucesso educativo que se assegurou para o A1 no novo ciclo de ensino, assentou em proporcionar-lhe, na escola da sua residência, um conjunto de suportes (serviços, ações e condições ambientais) que possibilitassem maximizar o seu potencial para desenvolver aprendizagens significativas.

Organizado em três ambientes Casa, Escola e Ocupação e Lazer, o currículo possibilitou ao aluno desenvolver e relacionar aprendizagens nos diferentes domínios da Atividade e Participação que se tornam fundamentais para a promoção da sua participação, desenvolvimento do seu nível adaptativo e qualidade de vida. Por sua vez, cada ambiente foi subdividido em contextos funcionais onde foi dada primazia a atividades que potenciasssem competências funcionais de autonomia, refletidas ao nível dos seguintes domínios de Atividade e Participação, a saber: aprendizagem e aplicação de conhecimento, tarefas e exigência gerais, comunicação, mobilidade, auto cuidados, vida doméstica e interações e relacionamentos interpessoais. Na intervenção educativa direta estiveram envolvidos os pais, os professores de Educação Especial, Educação Musical, EMRC, Educação Visual e Tecnológica, Artes Plásticas, Informática, Desenvolvimento Motor, Área Projeto, Formação Cívica, a Fisioterapeuta, a Terapeuta da Fala, Coordenadora da Biblioteca Escolar de Avelar e a Assistente Operacional.

Relativamente aos contextos funcionais de Artes Plásticas, Informática, Desenvolvimento Motor, estes foram criados especificamente para o CEI do aluno.

Não fazendo parte das áreas curriculares designadas no currículo comum para o 2º ciclo, nem estando estipuladas no PE do agrupamento, as horas atribuídas aos docentes para este serviço eram incluídas na componente de “Apoios”. Se entendermos o currículo como um conjunto de experiências planeadas proporcionadas ao aluno com vista a melhorar a sua inclusão social e a sua qualidade de vida, torna-se fundamental na intervenção educativa com os alunos de CEI os meios e recursos adequados aos seus perfis de funcionalidade. Tendo como referência os princípios e objetivos de autonomia dos agrupamentos de escola consagrados no DL nº 75/2008 de 22 de abril, consideramos que o PE do agrupamento deva incluir uma ação educativa que contemple a construção e organização de um modelo curricular para CEI com soluções educativas inovadoras e o acesso a contextos ambientais que estimulem funcionalidade e participação social dos alunos com baixos níveis adaptativos. Como estratégia poderiam ser criadas, à semelhança de Autonomia Pessoal e Social, áreas curriculares disciplinares específicas como Desenvolvimento Motor, Informática, Artes ou outras, como resposta na ação e organização de CEI no âmbito do artigo 21º do DL 3/2008 de 7 de janeiro.

Tendo por base a visão holística do ser humano e um modelo multidimensional e interativo da pessoa-meio envolvente, a abordagem biopsicossocial no quadro concetual da CIF-CJ possibilitaram organizar uma intervenção educativa relacionando-a com as características dos seus contextos ecológicos e sistémicos. Esta abordagem acentou a necessidade de se perspetivar a intervenção pedagógica centrada não apenas no estatuto funcional do aluno, mas na organização e na implementação de suportes específicos tendo em conta as atividades que este poderia executar e o seu nível de participação. Assim, de modo a maximizar o potencial de funcionamento biopsicossocial de A, centramo-nos nos fatores contextuais, ou seja, através da organização CEI conseguimos uma abordagem pedagógica e um conjunto de suportes (serviços, ações e ambientes) que permitiram:

- uma linguagem e orientação comuns, partilhadas pelos intervenientes no processo educativo na intervenção a realizar junto de A1;
- uma observação holística de A1 mais consensual pelo grupo de pessoas que intervinham no seu processo educativo;
- uma intervenção multidimensional operacionalizada nos contextos sistémicos e ecológicos do aluno potencializando as suas capacidades adaptativas e a maximização do auto controlo sobre as suas aprendizagens, contribuindo assim para o seu sentimento de pertença à escola. De acordo com o Relatório Circunstanciado de junho de 2011, elaborado por todos os intervenientes no processo educativo de A1, citamos:

“ (...) foi notório, em especial na auto avaliação que realizou ¹⁶, o gosto que o A1 manifesta pela escola e em acompanhar a turma nas diferentes atividades, principalmente no projeto “Horta Biológica” que desenvolveu em Área de Projeto e nas visitas de estudo. A1 aceitou bem a nova dinâmica do 2º ciclo, os docentes que intervieram diretamente junto de si, assim como outros com os quais interagiu ocasionalmente nos contextos de Oficina de Língua Portuguesa e História e Geografia de Portugal. Notou-se maior entusiasmo, motivação e desenvoltura nas tarefas propostas.

Apesar de iniciar o ano letivo com muitas dificuldades nos relacionamentos interpessoais com pessoas fora do seu microssistema (família, assistente operacional, docente de Educação Especial e alguns colegas da turma) A1 superou muitas das suas dificuldades iniciais, registando-se no domínio das interações e os relacionamentos interpessoais a evidência de maiores progressos. Por outro lado, a mobilidade foi a domínio mais agravado. A1 iniciou o ano com um conjunto de competências adquiridas no ano anterior conseguidas com o projeto de transição entre ciclos (deslocação quase autónoma pelos diferentes espaços do bloco principal da escola), mas com o agravamento da sua saúde física, (...), viu a sua mobilidade reduzir progressivamente, afetando em muitos momentos a sua implicação nas tarefas escolares, mesmo as de cariz mais académica.”

¹⁶ Cf. Anexo 21

Face ao exposto consideramos que as nossas ações ao nível do desenvolvimento curricular no âmbito do CEI, em articulação com o PCT e PE permitiram uma ação consertada promotora de participação e de qualidade de vida que as palavras do pai de A1 melhor traduzem:

“[A1] para além dos momentos em sala de aula com a docente de Educação Especial, também frequentou algumas disciplinas com a turma. Esta metodologia agradou-me, pois eram duas “áreas” que se complementavam. Por um lado eram desenvolvidas atividades em situação individual e outras em situação de grupo/turma. O [A1] passou a gostar muito mais da escola! Lembro-me inclusivamente de dizer a colegas de trabalho “Agora venho trabalhar e sinto-me descansado”. Isto só foi possível, porque para além de sentir que se estava a fazer o que havia de ser feito, me havia sido dada a oportunidade de articular com a professora de Educação Especial, participando na elaboração do currículo do [A1] e inclusivamente, tendo-se procurado conciliar horários.

Passou a ser fácil perceber o que [A1] “andava a fazer na escola”, algo impossível até este momento. Para além de nos ser dado a conhecer o que fazia na escola, passamos a ser intervenientes diretos no currículo, através da realização de atividades em casa, de complemento ao trabalho realizado na escola. Começou a poder avaliar-se a evolução de [A1] e que aprendizagens fazia.

(...) [o nosso filho] passou a andar muito mais motivado, passou a participar em atividades fora da turma que até então praticamente só assistia. Os colegas e, de uma forma geral a comunidade educativa, começaram a olhar com outros olhos para [A1].

Penso seguramente poder dizer que a acção da Educação Especial com as novas metodologias, novas estratégias, com atividades motivadoras e diversificadas que permitiu que pais se sintam satisfeitos com o que “a escola” faz com o seu filho e fez com que uma criança, com as características que o A1 tem, passasse a “olhar” para a escola que frequenta, como uma ESCOLA!”

Bibliografia

- Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a Educação Inclusiva. Algumas Reflexões Sobre Experiências Internacionais. In D. Rodrigues (org.), *Perspetivas Sobre a Inclusão- Da Educação à Sociedade* (pp. 103-116). Porto: Porto.
- Argento, A. G., & Kaufman, J. (2008). Cognition in Neuromuscular Disease. *Journal of Pediatric Rehabilitation Medicine: An Interdisciplinary Approach*, nº 1, pp. 199-210.
- Bairrão, J. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais-Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.ME.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto.
- Borrell-Carrió, F., Suchman, A.L., Epstein, R.M. (2004, novembro/dezembro). The Biopsychosocial Model 25 Years Later:Principles, Practice, and Scientific Inquiry. *Annals of Family Medicine*, vol. 2, nº 6, pp. 576-582.
- Bouck, E. (2009). Functional Curriculum Models for Secondary Students with Mild Mental Impairment. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 2009, 44(4), pp. 435–443.
- Browder, D. & Spooner, F. (2011). *Teaching Students with Moderate and Severe Disabilities*. New York. USA: The Guilford Press.
- Butera, G. (2005). Collaboration in the Context of the Appalachia. *The Journal of Special Education*, vol. 39, nº 2, pp. 106-116.
- César, M. (2003). A Escola Inclusiva Enquanto Espaço-Tempo de Diálogo de Todos e para Todos. In D. Rodrigues (org.), *Perspetivas Sobre a Inclusão, da Educação à Sociedade* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.
- Chen, J. (s.d.). Functional Evaluation and Disability. *The Iowa Orthopaedic Journal*, vol.27, pp. 121-127.
- Correia, L. M. (2008). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de Alunos com NEE, Considerações para a Educação com Sucesso*. Porto: Porto.
- Correia, L. M. (2003). O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou Quando a Inclusão Quer Dizer Exclusão. In L. d. (org.), *Educação Especial e Inclusão-Quem Disser Que Uma Sobrevive*

Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.

Correia, L. & Rodrigues, A. (1999). Adaptações Curriculares Para a Alunos Com Necessidades Educativas Especiais. In L. M. Correia, *Alunos com Necessidades Educativas nas Classes Regulares* (pp. 103-141). Porto: Porto.

Correia, L. M. & Cabral, M. C.(1999). Uma Nova Política em Educação. In L. M. Correia, *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares* (pp. 17-43). Porto: Porto Editora.

Costa, A.M., Leitão, F.R., Santos, J., Pinto, J. V., Fino, M. N. (1998). *Currículos Funcionais, vo.I I, sua caracterização*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.

Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro.

Decreto-Lei 319/91 de 23 de agosto.

Decreto-Lei nº 75 /2008 de 22 de abril.

Despacho Conjunto nº 105/97 de 1 de julho.

Departamento de Educação Especial da DGEDS (1992). *O Planeamento e a Programação Educativa*. Portugal: Direção Geral dos Ensinos Básicos e Secundários.

Downing, J. (2008). *Including Students with Severe and Multiple Disabilities in the Classroom*. Baltimore. USA: Brookes.

Downing, J. (2010). *Academic Instruction for Students With Moderate and Severe Intellectual Disabilities*. California: Corwin.

Engle, G. L. (1977). The Need for a New Medical Model: A Challenge in Biomedicine. *Science*, pp. 129-136.

Engle, G. L. (2003). The Clinical Application of the Biopsychosocial Model. In R. M. Frankel, T. E. Quill, & S. H. McDaniel (ed.), *The Biopsychosocial Approach: Past, Present, Future* (pp. 1-20). NY. USA: Universisty of Rochester Press.

Felgueiras, I. (2009). A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) e Seus Contributos para a Reconceptualização da Deficiência e da Incapacidade. In G. Portugal (org.), *Ideias, Projetos e*

Inovação no Mundo da Infâncias- O Percorso e a Presença de Joaquim Bairrão (pp. 195-2009). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Florian, L. (2007). Reimagining Special Education. In L. Florian (ed.), *The Sage Handbook of Special Education* (pp. 7-20). London: Sage Publications.

Florian, L. (2008). Special or Inclusive Education: Future Trends. *The British Journal of Special Education*, vol. 35, nº 4, pp. 202-208.

Florian, L. (2009). Towards an Inclusive Pedagogy. In P. Hick, R. Kershner, P. Farrell (ed.), *Psychology for Inclusive Education: New Directions in Theory and Practice* (pp. 38-51). UK: Routledge

Florian, L., Hollenweger, J., Simeonsson, R., Wedell, K., Riddell, S. Terzi, L., Holland, A. (2006). Cross-Cultural Perspectives on the Classification of Children With Disabilities: Part I. Issues in the Classification of Children with Disabilities. *The Journal of Special Education*, vol. 40, nº 1, pp. 36-45.

Florian, L., & MacLaughlin, M. (2008). Disability Classification in Education. In L. Florian & M. MacLaughlin (ed.), *Disability Classification in Education: issues and perspectives* (pp. 3-10). USA: Corwin Press.

González, M. C. (2003). Educação Inclusiva: Uma Escola Para Todos. In L. M. Correia, *Educação Especial e Inclusão: Quem Disser que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo* (pp. 57-72). Porto: Porto Editora.

Heszen, I. (2009). The Biopsychosocial Model of Illness and It's New Development. An Outline. In K. Janowski & J. Steuden (ed.), *Biopsychosocial Aspects of Health and Disease - vol I* (pp. 11-23). Lublin, Poland: CPPP Scientific Press.

Jiménez, R. B. (1997). Uma Escola Para Todos: A Integração Escolar. In R. Bautista (coord.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 22-35). Lisboa: Dinalivro.

Jesus, S. & Martins, M. H. (2000). *Escola Inclusiva e Apoios Educativos*. Porto: ASA.

Lei nº 115/97 de 19 de setembro.

Lei nº 46/86 de 14 de outubro.

Lei nº 49/2005 de 31 de agosto.

Lei nº 85/2009 de 27 de agosto.

Leite, C., Gomes, L., Fernandes, P. (2001). *Projetos Curriculares de Escola e de Turma-Conceber, Gerir e Avaliar*. Porto: ASA.

Magalhães, A. (2011). Pensar as Diferenças. Contributos para a Educação Inclusiva. In D. Rodrigues (org.), *Educação Inclusiva. Dos Conceitos às Práticas de Formação* (pp. 29-43). Lisboa: Instituto Piaget.

Maxwell, G., & Granlund, M. (2011). How are conditions for participation expressed in education policy documents? A review of documents in Scotland and Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 26, pp. 251-272.

McAnaney, D. (2007). *The ICF as a Framework for Disability Policy Design and Deployment*. Gaia: Centro de Reabilitação Profissional de Gaia e Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.

McLaughlin, M., Dyson, A., Nagle, K., Thurlow, M., Rouse, M., Hardman, M., Norwich, B., Burke, P., Perlin, M. (2006). Cross-Cultural Perspectives on the Classification of Children with Disabilities: Part II. Implementing Classification Systems in Schools. *The Journal of Special Education*, vol. 40, nº 1, pp. 46-58.

MITOACTION. (s.d). [mitoaction.org](http://www.mitoaction.org/): <http://www.mitoaction.org/>

Morgado, J. (2003). Os Desafios da Educação Inclusiva, Fazer as Coisas Certas ou Fazer Certas Coisas. In L. M. Correia (org.), *ação Especial e Inclusão - Quem disser que uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo* (pp. 73-88). Porto: Porto.

Norwich, B. (2007). Categories of Special Educational Needs. In L. Florian (ed.), *The Sage Handbook of Special Education* (pp. 55-65). London: Sage Publications.

Nunes, C. (2008). *Alunos com Multideficência e com Surdocegueira Congénita. Organização da Resposta Educativa*. Lisboa: Direção de Inovação e de Desenvolvimento Curricular:Ministério da Educação.

OMS. (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa: Organização Mundial de Saúde. Direção Geral de Saúde.

OMS (sd). *International Classification of Functioning, Disability and Health - Children and Youth E.Version. ICF-CY*. WHO.

- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto.
- Pacheco, J. (2008). Estrutura Curricular do Sistema Educativo Português. In J. A. Pacheco (org.), *Organização Curricular Portuguesa* (pp. 11-52). Porto: Porto.
- Peters, S. (2007). Inclusion as a Strategy for Achieving Education for All. In L. Forian (ed.), *The Sage Handbook of Special Education* (pp. 117-131). London: Sage Publications.
- Pinto, A. I., Grande, C., Novais, I., Rosário, H., Barbieri M.(2009). A Educação e Investigação em Idades Precoces. In G. Portugal (org.), *Ideias, Projetos e Inovação no Mundo das Infâncias - O Percorso e a Presença de Joaquim Bairrão* (pp. 47-62). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rodrigues, D. (2001). A Educação e a Diferença. In D. Rodrigues, *Educação e Diferença - Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva* (pp. 15-34). Porto: Porto.
- Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva - As Boas Notícias e As Más Notícias. In D. Rodrigues (org.), *Perspetivas Sobre Inclusão - Da Educação à Sociedade* (pp. 89-116). Porto: Porto.
- Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2011). EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA EM PORTUGAL: FATOS E OPÇÕES. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17, pp. 3-20.
- Roldão, M. C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo - Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto.
- Roldão, M. C. (2003). Diferenciação Curricular e Inclusão. In D. Rodrigues (org.), *Perspetivas Sobre Inclusão - Da Educação à Sociedade* (pp. 151-165). Porto: Porto.
- Sampaio, R., & Luz, M. (2009). Funcionalidade e Incapacidade Humana: Explorando o Escopo da Classificação Internacional da Organização Mundial da Saúde. *Caderno de Saúde Pública, Rio de Janeiro*, vol. 25, nº 3, pp. 475-483.
- Sanches, I., & Teodóro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar:cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona da Educação*, 8, pp. 63-83.
- Santos, S. & Morato P. (2002). *Comportamento Adaptativo*. Porto: Porto.

- Shorter, E. (2005). The History of the Biopsychosocial Approach to Medicine Before and After Engel. In P. White (ed.), *Biopsychosocial Medicine- an Integrated Approach to Understanding Illness* (pp. 1-11). Oxford: Oxford University Press.
- Simeonsson, R. (2009). Promoting Children's Early Development: the Legacy of Joaquim Bairrão. In G. Portugal (org.), *Ideias, Projetos e Inovação no Mundo da Infâncias-O Percurso e Presença de Joaquim Bairrão* (pp. 105-114). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Simeonsson, R. J., Sauer-Lee, A., Granlund, M., Björck-Akesson, E. M. (2010). Developmental and Health Assessment in Rehabilitation with the Classification of Functioning, Disability, and Health for Children and Youth. In E. Mpofu & T. Oakland (ed.), *Rehabilitation and Health Assessment. Applying ICF Guidelines* (pp. 27-46). New York: Springer Publishing Company.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on Special Needs Education*. França: UNESCO.
- UNESCO. (2000). *The Dakar Framework for Action*. França: UNESCO.
- Vale, M. C. (2009). Classificação Internacional de Funcionalidade: conceitos, preconceitos e paradigmas. *Acta Pediatrca Portuguesa*. vol. 40, nº 5, pp. 229-36. Sociedade Portuguesa de Pediatria.
- Van Gennep, A. (2007). A Evolução dos Pontos de Vista Sobre a Deficiência Mental e os Apios a Pessoas com Deficiência Mental. In F. Vieira, & M. Pereira, *"Se Houvera Quem Me Ensinar, Quem Aprenderia Era Eu..."- A Educação de Pessoas com Deficiência* (pp. 177-200). Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, M. & Perreira, F. (2007). *Se houvera quem me ensinara... A educação de Pessoas com Deficiência Mental*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.

Anexos



Agrupamento de Escolas de YYYYYY

RELATÓRIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO

(por referência à CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade)
(de acordo com o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro)

Nome:

Ano Letivo:

Data de Nascimento:

Idade:

Ano de Escolaridade:

Turma:

Escola:

Perfil de funcionalidade

Da avaliação realizada por referência à CIF, a equipa pluridisciplinar concluiu o seguinte:

1. Atividade e participação
2. Fatores ambientais
3. Funções do corpo

Razões que determinam as NEE de carácter permanente

Tipificação das NEE de carácter permanente

| Sensoriais | | Mentais (globais e específicas) | | | Neuro- musculo- esquelética | Surdo- cegueira | Multideficiência | Autismo |
|------------|-------|------------------------------------|-----------|-----------|-----------------------------------|--------------------|------------------|---------|
| Audição | Visão | Cognitivo | Linguagem | Emocional | | | | |
| | | | | | | | | |

Razões que determinam que o aluno não é de NEE de carácter permanente

Respostas e medidas educativas a adoptar

Relatório elaborado por:

Assinatura: _____

Assinatura: _____

Assinatura: _____

Assinatura: _____

Data: ____/____/____

Concordo com o presente relatório.

O Encarregado de Educação:

_____ Data: ____/____/____

Homologado pela Direção: _____

Cargo: _____

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

Escola Básica 1 de YYYYYYYY

Ano lectivo 2008/2009

Currículo Específico Individual

Artigo 21º - Decreto-lei nº3/2008 de 7/1

Nome: **A1**

Ano/Turma: 3º

Nº

Área/Disciplina:

Docente:

Data: 16 / 10 /2008

| Conteúdos | Objectivos específicos | Competências | Estratégias/ Metodologias | Recursos Humanos e Materiais | Avaliação | | |
|---|--|---|---|--|-----------|-----|-----|
| | | | | | 1ºp | 2ºp | 3ºp |
| Áreas Curriculares Disciplinares (Motricidade) | <p>Rasgar papeis de diferentes texturas em tamanhos diferentes (o mais pequeno possível); Colar; Dobrar; Recortar/cortar com a tesoura; Fazer pequenos trabalhos, aplicando as técnicas anteriores; Efectuar puzzles; Pintar caminhos/percursos; Traçar linhas/percursos; Desenhar; Melhorar a apreensão do lápis/caneta; Pintar dentro dos contornos; Controlar o rato do computador; Manipular diferentes tipos de materiais;</p> <p>Corrigir a postura adoptada nas várias actividades da vida diária; Ser capaz de se manter de pé sem apoio, durante um maior período de tempo; Ser capaz de efectuar marcha, sem apoio, por pequenos percursos; Corrigir o padrão de marcha adoptado, quer em pavimento regular quer em escadas.</p> | <p>Melhorar a coordenação óculo-manual</p> <p>Melhorar a coordenação motora</p> | <p>Rasgar papéis de diferentes texturas em tamanhos diferentes (o mais pequeno possível); Colar; Dobrar; Recortar/cortar com a tesoura; Fazer pequenos trabalhos, aplicando as técnicas anteriores; Efectuar puzzles; Pintar caminhos/percursos; Traçar linhas/percursos; Desenhar; Melhorar a apreensão do lápis/caneta; Pintar dentro dos contornos; Controlar o rato do computador; Manipular diferentes tipos de materiais; Corrigir a postura adoptada nas várias actividades da vida diária; Ser capaz de se manter de pé sem apoio, durante um maior período de tempo; Ser capaz de efectuar marcha, sem apoio, por pequenos percursos; Corrigir o padrão de marcha adoptado, quer em pavimento regular quer em escadas.</p> | <p>Recursos Humanos: Corpo Docente; Corpo não Docente (Auxiliares de Acção Educativa); Família; Tarefaira; Fisioterapeuta.</p> <p>Recursos Materiais: Material Didáctico; Material Audiovisual; Material Informático; Cercas (fisioterapia) Salas de Aula; Outros Espaços da Escola</p> | | | |

| Conteúdos | Objectivos específicos | Competências | Estratégias/Metodologias | Recursos Humanos e Materiais | Avaliação | | |
|--|---|--------------------------------|--|--|-----------|-----|-----|
| | | | | | 1ºp | 2ºp | 3ºp |
| <p>Áreas Curriculares Disciplinares</p> <p>(Independência Pessoal)</p> | Ser cuidadoso e limpo consigo mesmo; | Cuidar da sua higiene | Corrigir a postura adoptada nas várias actividades da vida diária; | <p>Recursos Humanos:</p> <p>Corpo Docente;</p> <p>Corpo não Docente (Auxiliares de Acção Educativa);</p> <p>Família;</p> <p>Tarefaira;</p> | | | |
| | Limpar-se e assoar-se sem ser lembrado; | | | | | | |
| | Sentir a necessidade de lavar as mãos sempre que necessário; | | Ser capaz de se manter de pé sem apoio, durante um maior período de tempo; | | | | |
| | Manifestar necessidade de ir à casa de banho; | | Ser capaz de efectuar marcha, sem apoio, por pequenos percursos; | | | | |
| | Conseguir vestir e despir a roupa; | Vestir-se | Corrigir o padrão de marcha adoptado, quer em pavimento regular quer em escadas. | | | | |
| | Conseguir calçar-se e descalçar-se; | | | | | | |
| | Comer usando os talheres; | | | | | | |
| | Beber pelo copo; | | | | | | |
| | Usar o guardanapo; | Conseguir alimentar-se sozinho | | | | | |
| | Descascar a fruta; | | | | | | |
| | Realizar tarefas de rotina; | | | | | | |
| | Adquirir confiança nas próprias capacidades e actuar com segurança; | | | | | | |
| | Diminuir a dependência do adulto nas actividades do dia-a-dia; | Tornar-se autónomo | | | | | |

| Conteúdos | Objectivos específicos | Competências | Estratégias/Metodologias | Recursos Humanos e Materiais | Avaliação | | |
|--|--|---|--|---|-----------|-----|-----|
| | | | | | 1ºp | 2ºp | 3ºp |
| Áreas Curriculares Disciplinares (Socialização) | Comportar-se correctamente e utilizar uma linguagem adequada; | Alargar o repertório de comportamentos sociais | Realização de actividades de grande grupo | Recursos Humanos: Corpo Docente; Corpo não Docente (Auxiliares de Acção Educativa); Família; Tarefaira; | | | |
| | Utilizar formas de saudação e cortesia espontaneamente de forma adequada ao momento; | | | | | | |
| | Seguir ordens de adultos; | | | | | | |
| | Pedir ajuda a colegas e aos professores quando necessário; | | | | | | |
| | Seguir regras em jogo de grupo; | | | | | | |
| | Aceitar as críticas ou sugestões feitas ao seu trabalho; | | | | | | |
| | Cooperar com os outros nas tarefas necessárias; | | | | | | |
| | Ser capaz de esperar pela sua vez; | | | | | | |
| | Revelar sentido de partilha (artigos escolares, objectos...); | | | | | | |
| | Ser empenhado e dedicado; | | | | | | |
| | Realizar as tarefas até ao fim; | Actuar de modo adequado nas actividades escolares | Corrigir a postura adoptada nas várias actividades da vida diária; | | | | |
| | Respeitar as regras da sala de aula | | | | | | |
| | | | Perguntar o nome, o apelido, a data de nascimento, a idade; | | | | |

| Conteúdos | Objectivos específicos | Competências | Estratégias/ Metodologias | Recursos Humanos e Materiais | Avaliação | | |
|--|---|--|--|--|-----------|-----|-----|
| | | | | | 1ºp | 2ºp | 3ºp |
| <p>Áreas Curriculares Disciplinares</p> <p>(Língua Portuguesa)</p> | <p>Articular (com progressiva correcção) palavras e frases; Expressar-se por iniciativa própria em momentos de diálogo; Narrar experiências do dia-a-dia; Descrever gravuras; Colocar por ordem lógica as figuras de uma história;</p> | Expressar-se oralmente com maior clareza | <p>Perguntar o que faz quando não vai á escola, sobre o fim de semana, com quem brinca;</p> <p>Explorar imagens de histórias;</p> <p>Leitura/ narração de histórias;</p> <p>Frequência/ dinamização da biblioteca da escola;</p> <p>Jogos de sequência de imagens/acções;</p> <p>Confeccionar mapas de presença;</p> <p>Copiar o seu nome, dos familiares próximos, colegas (...) no computador;</p> <p>Copiar e associar imagens a palavras no computador;</p> <p>(...)</p> | <p>Recursos Humanos:</p> <p>Corpo Docente; Corpo não Docente (Auxiliares de Acção Educativa); Família; Tarefaira;</p> <p>Recursos Materiais:</p> <p>Material Didáctico; Material Audiovisual; Material Informático;</p> <p>Salas de Aula; Outros Espaços da Escola</p> | | | |
| | <p>Reconhecer graficamente/ ler o seu nome completo; Reconhecer graficamente/ ler o nome da sua localidade; Reconhecer graficamente/ ler o nome da sua escola;</p> | Reconhecer | | | | | |
| | <p>Reconhecer graficamente/ ler algumas palavras de uso comum (relacionadas com: -nome de familiares próximos; -nome de colegas/ professores; -a alimentação, vestuário, objectos,...) Ler mediante a interpretação de desenhos ou sinais; Identificar/ ler as profissões mais comuns</p> | ler palavras de interesse pessoal | | | | | |
| | <p>Reproduzir grafismos; Ligar e desligar correctamente o computador; Digitalizar/corrigir/apagar; Iniciar, guardar e fechar um</p> | Escrita e utilização informática | | | | | |

| Conteúdos | Objectivos específicos | Competências | Estratégias/ Metodologias | Recursos Humanos e Materiais | Avaliação | | |
|--|---|--|---|--|-----------|-----|-----|
| | | | | | 1ºp | 2ºp | 3ºp |
| Áreas Curriculares Disciplinares (Língua Portuguesa) | <p>documento; Escrever, transcrever palavras; Abrir, jogar e sair de diferentes jogos; Aceder á Internet; Escrever as vogais; Escrever/ copiar algumas consoantes; Escrever o seu nome completo (sem modelo); Escrever o nome da sua escola (com modelo); Escrever o nome dos seus familiares mais próximos (com modelo);</p> | <p>Escrita e utilização informática</p> | <p>Controlar o rato do computador;</p> | <p>Recursos Humanos: Corpo Docente; Corpo não Docente (Auxiliares de Acção Educativa); Família; Tarefaira;</p> | | | |
| | <p>Escrever pequenas palavras dadas (com ajudas visuais- imagens, imagens em sequência ou desordenadas...); Escrever palavras dadas; Escrever a data com modelo; Utilizar a letra maiúscula</p> | <p>Adquirir noções gramaticais básicas</p> | <p>Actividades pedagógicas diversas no computador</p> | <p>Recursos Materiais: Material Didáctico; Material Audiovisual; Material Informático; Salas de Aula; Outros Espaços da Escola</p> | | | |

| Conteúdos | Objectivos específicos | Competências | Estratégias/Metodologias | Recursos Humanos e Materiais | Avaliação | | |
|---|--|--|--|--|-----------|-----|-----|
| | | | | | 1ºp | 2ºp | 3ºp |
| Áreas Curriculares Disciplinares (Estudo do Meio) | Dizer o que está primeiro, no meio e no fim/ último | Orientar-se espacial e temporalmente | Concretização de actividades de rotina diária; | Recursos Humanos: Corpo Docente; Corpo não Docente (Auxiliares de Acção Educativa); Família; Tarefaira; | | | |
| | Utilizar na linguagem corrente a ideia de passado e futuro; | | Jogos de movimento; | | | | |
| | Colocar objecto em diferentes posições relativas, a pedido; | | Organizar quadros de presenças; | | | | |
| | Aplicar os conceitos à frente-atrás em relação ao seu próprio corpo; | Utilizar noções de tempo e datas em situações práticas | Confeccionar calendário; | Recursos Materiais: Material Didáctico; Material Audiovisual; Material Informático; Salas de Aula; Outros Espaços da Escola | | | |
| | Identificar os dias da semana; | | (...) | | | | |
| | Relacionar dia/semana; | | | | | | |
| | Consultar o calendário de cada mês (com ajuda); | | | | | | |
| | Identificar as estações do ano; Saber a data do seu nascimento; | | | | | | |
| | Identificar os meses do ano; | | | | | | |
| | Identificar os dias do mês; | | | | | | |
| | Aperceber-se das horas certas num relógio; | | | | | | |
| | Contactar com instrumentos da vida corrente relacionada com o tempo: relógios, calendários, horários | | | | | | |

| Conteúdos | Objectivos específicos | Competências | Estratégias/Metodologias | Recursos Humanos e Materiais | Avaliação | | |
|---|---|---|--|--|-----------|-----|-----|
| | | | | | 1ºp | 2ºp | 3ºp |
| Áreas Curriculares Disciplinares (Matemática) | Separar objectos de diferentes tamanhos, formas, pesos e cores; | Adquirir noções de tamanho, forma, peso e cor | Actividades de manuseamento/ observação de objectos com diferentes tamanhos, formas, pesos e cores; | Recursos Humanos: | | | |
| | Comparar objectos com diferentes comprimentos; | Adquirir noções de quantidade e número | | Corpo Docente; Corpo não Docente (Auxiliares de Acção Educativa); Família; Tarefaira; | | | |
| | Comparar objectos com diferentes pesos; | | Actividades diferentes tipos de materiais; | | | | |
| | Comparar grupos com número diferente de elementos | Conhecer o dinheiro | Rasgar papeis de diferentes texturas em tamanhos diferentes (o mais pequeno possível); -Colar; -Dobrar; -Recortar/cortar com a tesoura; -Fazer pequenos trabalhos, aplicando as técnicas anteriores; | Recursos Materiais: Material Didáctico; Material Audiovisual; Material Informático; | | | |
| | Utilizar com propriedade os conceitos: Grande/pequeno Rijo/mole; Quente/frio Doce/amargo; Curto/comprido; Leve/pesado | | | Salas de Aula; Outros Espaços da Escola | | | |
| Obs: Avaliação – Legenda: A – Adquiriu; NA – Não adquiriu; P – Progrediu; I – Iniciado; NI – Não iniciado | | | | | | | |

A/O docente,

Escola Básica YYYYY

Educação Especial

Ficha de Caracterização do Aluno

Aluno:

Ano Lectivo de 2010/2011

Este inquérito destina-se a avaliar a importância das condições do aluno (físicas, desenvolvimento intelectual, equilíbrio emocional, composição do agregado familiar, condições sócio-culturais dos pais) na programação educativa e elaboração do seu Programa Educativo Individual.

1. FAMÍLIA – COMPOSIÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR

| Parentesco | Idade | Profissão /Actividade | Habilitações Académicas |
|------------|-------|-----------------------|-------------------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

2. OUTRAS PESSOAS SIGNIFICATIVAS NA VIDA DO ALUNO

| Nome | Idade | Relação com o aluno | Morada |
|------|-------|---------------------|--------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

3. AMBIENTE EM QUE O ALUNO VIVE (I)

| | | | |
|--|--------------------------|---------------------|---------|
| | Casa dos pais biológicos | | |
| | Casa da mãe biológica | | |
| | Casa do pai biológico | | |
| | Casa de familiar(es) | Grau de parentesco: | |
| | Lar | Nome: | Motivo: |
| | Instituição | Nome: | Motivo: |

4. AMBIENTE EM QUE O ALUNO VIVE (II)

| |
|---|
| Pequena descrição do meio onde o aluno vive. (tipo de comunidade, de habitação, condições de acesso e/ou adaptações para o aluno) |
| |

5. LINGUAGEM

| EXPRESSÃO | SIM | ÀS VEZES | NÃO |
|---|-----|----------|-----|
| Sussurra ou fala baixo, sendo difícil de compreender | | | |
| Fala muito devagar e com dificuldade | | | |
| Fala de forma rápida e acelerada, com energia | | | |
| Fala com interrupções ou pausas | | | |
| Algumas vezes, usa frases complexas contendo “porque”, “mas” | | | |
| Faz perguntas usando palavras como “porquê”, “como”, “quando | | | |
| Fala, usando frases simples | | | |
| Fala, usando frases rudimentares ou não usando verbos | | | |
| Refere acções quando descreve uma ilustração | | | |
| Nomeia pessoas ou objectos quando descreve uma ilustração | | | |
| Nomeia objectos familiares | | | |
| Pergunta pelas coisas usando o nome apropriado | | | |
| Usa palavras como “por favor” e “obrigado” | | | |
| É comunicativo e fala durante as refeições | | | |
| Conversa sobre os desportos, a família ou as actividades de grupo | | | |
| Sabe argumentar | | | |
| Responde sempre que conversam com ele | | | |
| Repete uma história, desde que seja pequena e fácil | | | |
| Outras situações: | | | |
| | | | |

| COMPREENSÃO | SIM | ÀS VEZES | NÃO |
|---|-----|----------|-----|
| Compreende instruções complexas | | | |
| Compreende instruções envolvendo vários passos, isto é: “Primeiro faça..., depois | | | |
| Responde a questões simples como: “Como te chamas?” ou “O que estás a fazer?” | | | |
| Responde correctamente a frases simples como: “Senta-te”, “Vem cá” | | | |
| Consegue apenas compreender frases simples | | | |
| Outras situações: | | | |
| | | | |
| | | | |

6. AUTO CUIDADOS

| UTILIZAÇÃO DOS TALHERES E OUTROS UTENSÍLIOS | SIM | ÀS VEZES | NÃO |
|--|-----|----------|-----|
| Usa a faca para cortar ou separar os alimentos | | | |
| Alimenta-se sozinho com colher e garfo (ou outros talheres apropriados) | | | |
| Alimenta-se sozinho, com colher ou garfo (ou outros talheres apropriados) sujando-se pouco | | | |
| Alimenta-se sozinho, com colher | | | |
| Alimenta-se sozinho, com colher sujando-se pouco | | | |
| Alimenta-se sozinho, utilizando as mãos | | | |
| Espera que o adulto dê indicação verbal para se alimentar | | | |
| Não se alimenta sozinho | | | |
| Outras situações: | | | |
| | | | |
| | | | |

| COMER EM PÚBLICO | SIM | ÀS VEZES | NÃO |
|---|---|----------|-----|
| Nos locais de restauração | Encomenda refeições completas num restaurante | | |
| | Encomenda refeições simples, tipo hambúrguer ou cachorro quente | | |
| Na pastelaria pede artigos simples (gelados, refrigerantes, sandes, pastelaria variada) | | | |
| Em locais públicos, pede à pessoa com quem está o que deseja | | | |
| Em locais públicos, espera que o adulto decida por si | | | |
| Em locais públicos, não pede nada | | | |
| Outras situações: | | | |
| | | | |
| | | | |

| BEBER | SIM | ÀS VEZES | NÃO |
|--|-----|----------|-----|
| Bebe sozinho e sem se molhar, usando uma só mão para segurar o copo | | | |
| Bebe sozinho e sem se molhar, usando as duas mãos para segurar o copo | | | |
| Bebe sozinho por um copo sem precisar de ajuda, mas molhando-se um pouco | | | |
| Necessita de um copo adaptado para beber autonomamente | | | |
| Necessita de ajuda para beber por um copo | | | |
| Engasga-se a beber | | | |
| Outras situações: | | | |
| | | | |
| | | | |

| COMPORTAMENTO À MESA | SIM | ÀS VEZES | NÃO |
|---|------------|-----------------|------------|
| Atira a comida fora | | | |
| Engole a comida sem mastigar | | | |
| Mastiga a comida com a boca aberta | | | |
| Deita a comida para a mesa ou para o chão | | | |
| Usa o guardanapo por iniciativa própria | | | |
| Usa o guardanapo por indicação verbal do adulto | | | |
| Não usa guardanapo | | | |
| Fala com a boca cheia | | | |
| Deita a comida para fora do prato | | | |
| Come muito depressa | | | |
| Come muito devagar | | | |
| Engasga-se a comer | | | |
| Brinca com as mãos na comida | | | |
| Outras situações: | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

| CONTOLO DOS ESFÍNCTERES | SIM | ÀS VEZES | NÃO |
|---|------------|-----------------|------------|
| Possui um completo controle dos esfíncteres | | | |
| Só controla os esfíncteres durante o dia (não controla durante a noite) | | | |
| Frequentemente consegue controlar os esfíncteres durante o dia | | | |
| Ocasionalmente, consegue controlar os esfíncteres durante o dia | | | |
| Sabe usar a casa de banho | | | |
| Outras situações: | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

| AUTONOMIA NA CASA DE BANHO | SIM | ÀS VEZES | NÃO |
|--|------------|-----------------|------------|
| Baixa as calças sozinho quando vai à casa de banho | | | |
| Senta-se na sanita sem ajuda | | | |
| Usa o papel higiénico de forma apropriada | | | |
| Puxa o autoclismo | | | |
| Puxa a roupa para cima sem ajuda | | | |
| Lava as mãos sem ajuda | | | |
| Necessita de indicação verbal para realizar todas as tarefas | | | |
| Necessita de ajuda física para todas as tarefas | | | |
| Outras situações: | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

| LAVAGEM DAS MÃOS E FACE | SIM | ÀS VEZES | NÃO |
|---|------------|-----------------|------------|
| Abre a torneira | | | |
| Lava as mãos e cara com sabonete e água sem se molhar | | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| Lava as mãos com sabonete | | | |
| Lava a cara com sabonete | | | |
| Lava a cara e mãos com água | | | |
| Fecha a torneira | | | |
| Seca as mãos e a cara | | | |
| Usa torneira adaptada | | | |
| Necessita de ajuda verbal do adulto para lavar mãos e cara | | | |
| Necessita de ajuda física do adulto para lavar mãos e cara | | | |
| Outras situações: | | | |
| | | | |
| | | | |

| BANHO | SIM | ÀS VEZES | NÃO |
|--|------------|-----------------|------------|
| Prepara e toma banho sozinho | | | |
| Completamente sozinho, lava-se e seca-se sem ajuda e sem sugestões | | | |
| Com sugestões, lava-se e seca-se razoavelmente bem | | | |
| Com ajuda, lava-se e seca-se | | | |
| Tenta lavar-se e ensaboar-se sozinho | | | |
| Coopera quando lhe dão banho ou o secam | | | |
| Faz alguma tentativa em se lavar ou se secar sozinho | | | |
| Outras situações: | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

| LAVAGEM DOS DENTES | SIM | ÀS VEZES | NÃO |
|--|------------|-----------------|------------|
| Escova os dentes apropriadamente | | | |
| Aplica a pasta e escova os dentes com movimentos verticais | | | |
| Aplica a pasta e escova os dentes com movimentos laterais | | | |
| Escova os dentes sem ajuda, mas não consegue aplicar a pasta | | | |
| Escova os dentes com supervisão | | | |
| Coopera na lavagem dos dentes | | | |
| Tenta lavar os dentes sozinho | | | |
| Outras situações: | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

| VESTIR | SIM | ÀS VEZES | NÃO |
|---|------------|-----------------|------------|
| Sem ajuda, veste-se completamente | | | |
| Com ajuda verbal, veste-se sozinho | | | |
| Somente com ajuda verbal, veste todas as roupas e sabe abotoar sem ajuda (botões, fecho ecláir,...) | | | |
| Precisa de ser ajudado a vestir-se e a abotoar | | | |
| Coopera quando está a ser vestido, estendendo o braço ou a perna | | | |
| Precisa de ser vestido completamente | | | |
| Outras situações: | | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
| | | | |
| | | | |

| DESPIR | SIM | ÀS VEZES | NÃO |
|--|------------|-----------------|------------|
| Despe-se completamente sozinho e sem ajuda | | | |
| Com ajuda verbal, despe-se sozinho | | | |
| Somente com ajuda verbal, despe todas as roupas e sabe desabotoar sem ajuda (botões, fecho éclair,...) | | | |
| Precisa de ser ajudado a despir-se e a desabotoar | | | |
| Coopera quando está a ser despido, estendendo o braço ou a perna | | | |
| Precisa de ser despido | | | |
| Outras situações: | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

| CALÇADO | SIM | ÀS VEZES | NÃO |
|--|------------|-----------------|------------|
| Sem ajuda, calça-se correctamente | | | |
| Sem ajuda, sabe dar o laço | | | |
| Sabe dar o laço, mas necessita de ajuda | | | |
| Sem ajuda, tira os sapatos | | | |
| Consegue pôr e tirar os sapatos com “velcro” | | | |
| Necessita de ser calçado | | | |
| Outras situações: | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

| VESTUÁRIO | SIM | ÀS VEZES | NÃO |
|--|------------|-----------------|------------|
| Escolhe a sua roupa | | | |
| Tenta escolher a sua roupa | | | |
| Escolhe a roupa de acordo com as ocasiões e condições climáticas | | | |
| Troca a sua roupa quando se suja /molha | | | |
| Indica que precisa de trocar a roupa quando se suja/molha | | | |
| Outras situações: | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

| CUIDADOS COM A ROUPA/CALÇADO | SIM | ÀS VEZES | NÃO |
|---|------------|-----------------|------------|
| Pendura as roupas sem precisar de ser lembrado | | | |
| Coloca as roupas sujas no lugar apropriado para serem lavadas | | | |
| Chama a atenção quando falta um botão ou quando a roupa está danificada | | | |
| Coloca os sapatos no lugar apropriado sem precisar de ser lembrado | | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| Chama a atenção se os sapatos estão sujos | | | |
| Chama a atenção quando o calçado/roupa está apertado(a) | | | |
| Outras situações: | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

7. PRODUTOS E TECNOLOGIAS

| Telefone/Telemóvel | SIM | ÀS VEZES | NÃO |
|---------------------------|-----|----------|-----|
| Atende telefone/telemóvel | | | |
| Faz chamadas | | | |
| Sabe dar recados | | | |
| Outras situações: | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

| Televisão | SIM | ÀS VEZES | NÃO |
|--|-----|----------|-----|
| Acende e desliga a televisão | | | |
| Sabe utilizar controlo remoto para seleccionar programas /aumento de volume... | | | |
| Sabe utilizar VCR/DVD | | | |
| Escolhe os seus canais favoritos | | | |
| A escolha de programação recai sempre em programas de animação infantil * (se sim , indique os canais / programas de TV favoritos do aluno) | | | |
| | | | |
| | | | |
| Faz escolha de canais de forma aleatória | | | |
| É difícil demover o aluno da televisão para outras actividades (comer, banho, brincar...) | | | |
| Outras situações: | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

| Computador | SIM | ÀS VEZES | NÃO |
|--|-----|----------|-----|
| Utiliza o computador para escrever | | | |
| Utiliza o computador para jogos | | | |
| Utiliza o computador para desenhar | | | |
| Sabe ligar um computador | | | |
| Sabe utilizar o teclado para dar instruções ao computador, escrever textos | | | |
| Sabe utilizar o rato para dar ordens ao computador | | | |
| Sabe utilizar o rato para desenhar | | | |
| Sabe utilizar o rato para jogar | | | |
| Sabe utilizar uma impressora | | | |
| Sabe inserir um CD/DVD | | | |
| Sabe inserir uma pen disk | | | |
| Sabe retirar uma pen disk | | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| Identifica e abre programas * (se sim , indique quais) | | | |
| | | | |
| Identifica e abre pastas * (se sim , indique em que situações) | | | |
| | | | |
| Sabe utilizar os botões de controlo | | | |
| Sabe utilizar a barra de menus | | | |
| Sabe utilizar a barra de ferramentas do Windows | | | |
| Sabe utilizar a área de desenho do Paint | | | |
| Sabe utilizar a caixa de ferramentas do Paint | | | |
| Sabe utilizar a caixa de cores do Paint | | | |
| Faz escolha aleatória de ícones, programas.... | | | |
| É difícil demover o aluno do computador para outras actividades (comer, banho, brincar...) | | | |
| Outras situações: | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

8. MOBILIDADE

| Mudar e manter a posição do corpo | SIM | ÀS VEZES | NÃO |
|--|------------|-----------------|------------|
| Levanta-se sozinho da cama | | | |
| Deita-se sozinho na cama | | | |
| Auto-transfere-se na posição de deitado | | | |
| Agacha-se | | | |
| Ajoelha-se | | | |
| Senta-se | | | |
| Põe-se de pé quando cai | | | |
| Põe-se de pé quando levanta de uma cadeira | | | |
| Curva-se | | | |
| Permanece deitado | | | |
| Permanece de pé | | | |
| Outras situações: | | | |
| | | | |
| | | | |

| Andar e deslocar-se | SIM | ÀS VEZES | NÃO |
|--|------------|-----------------|------------|
| Anda sozinho | | | |
| Desloca-se sozinho dentro de casa | | | |
| Anda curtas distâncias, sozinho (andar em quartos, corredores) | | | |
| Contorna obstáculos | | | |
| Necessita de apoio de outra pessoa nas deslocações | | | |
| Usa andarilho | | | |
| Outras situações: | | | |
| | | | |
| | | | |

9. VIDA DOMÉSTICA

| Actividades domésticas | SIM | ÀS VEZES | NÃO |
|---|-----|----------|-----|
| Arruma o quarto, sem indicação do adulto | | | |
| Arruma o quarto, mas necessita de indicação do adulto | | | |
| Tenta arrumar, mas não faz perfeitamente | | | |
| Não arruma o quarto | | | |
| Põe roupa na máquina de lavar roupa | | | |
| Sabe colocar detergente na máquina de lavar roupa | | | |
| Sabe ligar a máquina de lavar roupa | | | |
| Sabe escolher os programas de lavagem de roupa | | | |
| Põe a mesa (coloca os guardanapos, pratos, talher ...) | | | |
| Não põe a mesa | | | |
| Não sabe pôr a mesa | | | |
| Sabe levantar a mesa sem quebrar a louça | | | |
| Coloca os pratos, copos, e talheres na máquina de lavar louça | | | |
| Sabe colocar detergente na máquina de lavar louça | | | |
| Sabe ligar a máquina de lavar louça | | | |
| Sabe escolher os programas de lavagem de louça | | | |
| Arruma a louça depois de lavada no seu devido lugare | | | |
| Não sabe usar a máquina de lavar louça | | | |
| Não levanta a mesa | | | |
| Consegue preparar comida simples (ex. sanduiche) | | | |
| Consegue usar o micro-ondas para preparar um refeição | | | |
| Consegue preparar adequadamente uma refeição completa (pode usar comida congelada ou em lata) | | | |
| Não consegue preparar uma refeição | | | |
| Sabe utilizar os electrodomésticos | | | |
| Outras situações: | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

| Segurança no Lar | SIM | ÀS VEZES | NÃO |
|---|-----|----------|-----|
| Sabe lidar com pequenos acidentes domésticos (objectos partidos, produtos entornados, objectos caídos) | | | |
| Resolve sozinho pequenos acidentes domésticos (objectos partidos, produtos entornados, objectos caídos) | | | |
| Sabe lidar com pequenos acidentes domésticos (pequenas feridas, quedas) | | | |
| Sabe lidar com pequenos acidentes domésticos (pequenas feridas, quedas) | | | |
| Pergunta se pode tocar objectos que não conhece | | | |
| Coloca na boca objectos/produtos/comidas que não conhece | | | |
| Tem consciência perigos relacionados com os objectos e tomadas eléctricas | | | |
| Tem cuidado com a comida, bebida, panelas e pratos quentes | | | |
| É indiferente ao perigo eminente | | | |
| Alerta para situações de perigo eminente | | | |
| Outras situações: | | | |
| | | | |
| | | | |

10. VIDA COMUNITÁRIA, SOCIAL E CÍVICA

| Comunidade | SIM | ÀS VEZES | NÃO |
|---|------------|-----------------|------------|
| Sabe o seu próprio endereço | | | |
| Sabe o número de telefone de casa ou de familiares | | | |
| Sabe utilizar os serviços e recursos disponíveis na comunidade | | | |
| Conhece a função dos diferentes serviços e recursos disponíveis na comunidade | | | |
| Executa recados | | | |
| Sabe onde obter apoio médico | | | |
| Sabe orientar-se na comunidade | | | |
| Outras situações: | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

| Recreação e lazer | SIM | ÀS VEZES | NÃO |
|--|------------|-----------------|------------|
| Organiza as suas actividades de tempo livre de forma razoavelmente complexa. Por exemplo planear o momento em que joga no computador | | | |
| Tem uma actividade de "hobby" intensiva, como por exemplo, pintura, trabalhos manuais, colecção de selos, moedas | | | |
| Quando adaptadas, participa nas actividades de tempo livre | | | |
| Envolve-se em actividades de tempo livre a um nível simples, como, por exemplo, ver televisão, ouvir rádio | | | |
| Não é capaz de se envolver em actividades de tempo livre, mesmo as de natureza mais simples | | | |
| Outras situações: | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

11. TAREFAS E EXIGÊNCIAS GERAIS

| INICIATIVA | | SIM | ÀS VEZES | NÃO |
|--------------------|--|------------|-----------------|------------|
| INICIATIVA | Inicia sozinho a maioria das actividades, tais como tarefas, jogos | | | |
| | Pergunta se há alguma coisa para fazer ou explora à sua volta | | | |
| | Só começa uma actividade se mandado | | | |
| | Não participa nas tarefas que lhe foram atribuídas, como, por exemplo, arrumar | | | |
| PASSIVIDADE | Precisa de encorajamento constante para terminar uma tarefa | | | |
| | Para cumprir tarefas, tem de ser mandado | | | |
| | Não tem ambições | | | |
| | Não demonstra interesse pelas coisas e actividades | | | |
| | Termina tarefas depois dos outros | | | |
| | É desnecessariamente dependente de ajudas | | | |
| | É lento e vagaroso | | | |
| Outras situações: | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

| PRESERVENÇA | | SIM | ÀS VEZES | NÃO |
|-------------------|---|-----|-------------|-----|
| ATENÇÃO | Consegue prestar atenção às actividades por mais de quinze minutos (por exemplo jogar, ler, limpar) | | | |
| | Consegue prestar atenção às actividades por cerca de quinze minutos | | | |
| | Consegue prestar atenção às actividades por dez minutos | | | |
| | Consegue prestar atenção às actividades por cinco minutos | | | |
| | Não consegue prestar atenção às actividades propostas | | | |
| PERSISTÊNCIA | Não consegue organizar tarefas | | | |
| | Rapidamente, fica desencorajado | | | |
| | Falha no cumprimento das tarefas | | | |
| | Passa de uma actividade a outra | | | |
| | Precisa de encorajamento permanente para cumprir uma tarefa | | | |
| Outras situações: | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

| RESPONSABILIDADE | | | | |
|-----------------------------|---|--|--|--|
| COM OS PRÓPRIOS HAVERES | Toma conta dos bens pessoais | | | |
| | Quase sempre toma conta dos bens pessoais | | | |
| | Raramente toma conta dos bens pessoais | | | |
| | Não toma conta dos bens pessoais | | | |
| | É correcto e arrumado | | | |
| RESPONSABILIDADE GERAL | Muito consciente é capaz de assumir muitas responsabilidades, faz esforços especiais. | | | |
| | As tarefas que lhe estão cometidas são sempre cumpridas | | | |
| | Geralmente, faz esforços para cumprir as responsabilidades. | | | |
| | De modo geral, a tarefa mandada será cumprida | | | |
| | Faz poucos esforços para assumir os compromissos. | | | |
| | Não há certeza de que a tarefa mandada venha a ser cumprida | | | |
| | Não se lhe pode dar responsabilidades, sendo incapaz de completar as tarefas | | | |
| Responsabilidade Pessoal | Geralmente mantém o autocontrolo | | | |
| | Entende o conceito de pontualidade | | | |
| | Procura e aceita ajudas relativas a instruções | | | |
| | Informa o adulto se tem um problema | | | |
| Outras situações: | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

12. INTERACÇÕES E RELACIONAMENTOS INTERPESSOAIS

| Socialização | | SIM | ÀS VEZES | NÃO |
|-----------------------------|--|-----|-------------|-----|
| COOPERAÇÃO | Oferece assistência aos outros | | | |
| | Se solicitado, está pronto a ajudar | | | |
| | Nunca ajuda os outros | | | |
| RESPEITO PELOS OUTROS | Mostra interesse pelos assuntos dos outros | | | |
| | Toma conta dos bens de terceiros | | | |
| | Quando necessário, dirige as actividades de outros | | | |

| | | | | |
|---------------------------------------|---|--|--|--|
| | Mostra consideração pelos sentimentos dos outros | | | |
| CONSCIÊNCIA DO MEIO SOCIAL ENVOLVENTE | Reconhece a própria família | | | |
| | Reconhece amigos, vizinhos | | | |
| | Tem informações sobre os outros, como, por exemplo, o local de trabalho, o endereço | | | |
| | Sabe o nome das pessoas mas próximas, como, por exemplo, de vizinhos, de colegas de turma | | | |
| | Sabe o nome de pessoas que vê de forma esporádica | | | |
| INTERACÇÃO SOCIAL | Interage com os outros em jogos ou actividades de família | | | |
| | Interage com os outros por um período curto de tempo, como, por exemplo, mostrando ou oferecendo objectos | | | |
| | Interage com os outros por imitação | | | |
| | Não responde aos outros | | | |
| CAPACIDADE DE DAR/GENERO SIDADE | Recusa-se a revezar outros nas tarefas ou actividades | | | |
| | Não sabe dividir com os outros | | | |
| | Não tolera ser contrariado | | | |
| | Interrompe o adulto quando estes estão a dar atenção a outro | | | |
| MATURIDADE SOCIAL | Mostra-se familiar com estranhos | | | |
| | Tem medo de estranhos | | | |
| | Faz qualquer coisa para fazer amigos | | | |
| | Precisa de apoio constante | | | |

| | | | | |
|---|---|--|--|--|
| COMPORTAMENTO SOCIAL | | | | |
| AMEAÇA OU ASSUME FORMAS DE VIOLÊNCIA FÍSICA | Usa gesticulação ameaçadora* | | | |
| | Indirectamente, ofende os outros* | | | |
| | Cospe para cima dos outros* | | | |
| | Empurra, arranha ou belisca os outros* | | | |
| | Puxa os cabelos, orelhas, etc ..., dos outros* | | | |
| | Morde os outros* | | | |
| | Dá pontapé ou bate nos outros* | | | |
| | Atira objectos aos outros* | | | |
| | *Se sim, em que situações: | | | |
| TEMPERAMENTO AGRESSIVO /VIOLENTO | Chora e grita* | | | |
| | Bate os pés, grita e berra* | | | |
| | Atira-se ao chão, grita e berra* | | | |
| | *Se sim, em que situações: | | | |
| TROÇAR | Mexerica sobre os outros | | | |
| | Conta histórias exageradas, mentirosas, sobre os outros | | | |
| | Faz troça dos outros | | | |
| | Mete-se com os outros | | | |
| | Outros (especifique) | | | |
| MANIPULAÇÃO DOS OUTROS | Tenta dizer aos outros o que fazer | | | |
| | Manda os outros fazerem barulho | | | |
| | Empurra os outros | | | |
| | Causa brigas entre as pessoas | | | |
| | Manipula os outros para os colocar em situações embaraçosas | | | |
| | Outros (especifique) | | | |

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | | | | |
| LINGUAGEM HOSTIL | Usa uma linguagem hostil | | | |
| | Roga pragas e usa linguagem obscena | | | |
| | Ameaça verbalmente, sugerindo violência física | | | |
| | Grita e berra | | | |
| | Outros (especifique) | | | |
| | | | | |
| REACÇÃO INADEQUADA À FRUSTRAÇÃO | Acusa os outros dos próprios erros | | | |
| | Retira-se ou amua quando frustrado | | | |
| | Fica furioso quando frustrado | | | |
| | Faz birra quando não faz o que quer | | | |
| | Recusa-se a falar quando é corrigido | | | |
| | Afasta-se ou ameaça quando criticado | | | |
| | Zanga-se quando criticado | | | |
| | Outros (especifique) | | | |
| | | | | |
| INTERRUPÇÃO DAS ACTIVIDADES DOS OUTROS | Interfere nas actividades dos outros, como, por exemplo, puzzles, cartas, jogos | | | |
| | Retira as coisas das mãos dos outros | | | |
| | Outros (especifique) | | | |
| | | | | |
| CUMPRIMENTO DAS REGRAS | Tem atitudes negativas face a regras, mas geralmente conforma-se | | | |
| | Obedece a regras e regulamentos sem demonstrar atitudes negativas | | | |
| | Recusa-se a cumprir as regras | | | |
| | Outros (especifique) | | | |
| | | | | |
| NÃO CUMPRIMENTO DE ORDENS | Fica aborrecido se lhe dá uma ordem | | | |
| | Finge não escutar e não segue uma instrução dada | | | |
| | Não presta atenção às explicações | | | |
| | Recusa-se a trabalhar numa tarefa dada | | | |
| | Antes de executar uma tarefa, hesita por um longo período | | | |
| | Faz o oposto do que foi solicitado | | | |
| | Outros (especifique) | | | |
| | | | | |
| COMPORTAMENTOS INADEQUADOS NOS GRUPOS | Interrompe conversas dos familiares, falando de assuntos que nada têm a ver como o tema de conversa | | | |
| | Recusa-se a seguir as regras dos jogos | | | |
| | Interfere com as actividades de convívio familiar, fazendo barulhos ou não parando quieto | | | |
| | Não fica sentado durante as refeições ou durante qualquer outra actividade de convívio familiar | | | |
| | Outros (especifique) | | | |
| | | | | |
| RESPEITO PELA PROPRIEDADE DOS OUTROS | Pede objectos emprestados a familiares | | | |
| | Mexe nas coisas dos outros sem pedir permissão | | | |
| | Usa as coisas dos outros sem pedir permissão | | | |
| | Perde as coisas dos outros | | | |
| | Estraga propriedade dos outros | | | |
| | Não reconhece a diferença entre as coisas dele e as dos outros | | | |
| | Retira coisas dos bolsos, da carteira ou da bolsa dos outros | | | |
| | Outros (especifique) | | | |

| | | | | |
|----------------------------|--|--|--|--|
| | | | | |
| DANIFICAÇÃO DA PROPRIEDADE | Rasga ou danifica a própria roupa | | | |
| | Rasga revistas, livros ou outras coisas que possui | | | |
| | Rasga revistas, livros ou outras que não são suas | | | |
| | Danifica a mobília e outros materiais e equipamentos: dá pontapés, mutila, atira ao chão | | | |
| | Parte vidros das janelas | | | |
| | Entope a sanita com papel higiénico ou outro material sólido | | | |
| | Outros (especifique) | | | |
| | | | | |

| CONTACTO SOCIAL | SIM | ÀS VEZES | NÃO |
|--|-----|----------|-----|
| Fica sentado ou de pé numa posição por muito tempo | | | |
| Fica inactivo, sem comunicar mas senta-se e observa os outros | | | |
| Está atento ao que está à sua volta | | | |
| É tímido ou envergonhado em situações sociais | | | |
| Olha para o chão / vira a cara ao quando lhe dirigem a palavra | | | |
| Fica sem envolver com os outros | | | |
| Outras situações: | | | |
| | | | |

| ATITUDES INTERPESSOAIS | SIM | ÀS VEZES | NÃO |
|-------------------------------------|-----|----------|-----|
| Fala muito perto da cara dos outros | | | |
| Sopra na cara dos outros | | | |
| Beija os outros | | | |
| Abraça os outros, não os largando | | | |
| Abraça ou aperta os outros | | | |
| Outras situações: | | | |
| | | | |

| EXIGÊNCIA DE ATENÇÃO EXCESSIVA | SIM | ÀS VEZES | NÃO |
|--|-----|----------|-----|
| Quer muita atenção | | | |
| É ciumento com a atenção dispensada aos outros | | | |
| Exige demasiado reforço | | | |
| Expressões desajustadas para chamar a atenção | | | |
| Outras situações: | | | |
| | | | |

13 – OUTRAS SITUAÇÕES

| COMPORTAMENTOS ESTEROTIPADOS | Sim | Às vezes | Não |
|---|-----|----------|-----|
| Estala os dedos continuamente | | | |
| Bate os pés constantemente | | | |
| Mexe as mãos constantemente | | | |
| Dá palmadas ou coça-se constantemente | | | |
| Move-se ou roda de um lado para o outro | | | |
| Balança-se para frente e para trás | | | |
| Anda para a frente e para trás | | | |

| | | | |
|---------------------------|--|--|--|
| Atira objectos aos outros | | | |
| Outras situações: | | | |
| | | | |
| | | | |

| HÁBITOS ANÓMALOS | Sim | Às vezes | Não |
|--|-----|----------|-----|
| Dá gargalhadas estridentes | | | |
| Fala alto ou grita com os outros | | | |
| Fala gritando | | | |
| Ri inapropriadamente | | | |
| Faz outros barulhos | | | |
| Range os dentes de modo audível (bruxismo) | | | |
| Repete uma palavra ou frase incessantemente | | | |
| Imita a fala dos outros | | | |
| Queixa-se de maleitas | | | |
| Colecciona objectos (cromos, figuras..) de forma obsessiva | | | |
| Colecciona objectos pouco usuais | | | |
| Outras situações: | | | |
| | | | |
| | | | |

| HÁBITOS OU TENDÊNCIAS SINGULARES | Sim | Às vezes | Não |
|---|-----|----------|-----|
| É específico onde quer sentar-se, dormi, comer | | | |
| Fica em pé num sítio favorito, como, por exemplo, ao pé da janela, da porta | | | |
| Tem medo de subir ou descer escadas | | | |
| Não gosta de ser tocado | | | |
| Outras situações: | | | |
| | | | |
| | | | |

| MANIFESTAÇÕES DE HIPERACTIVIDADE | Sim | Às vezes | Não |
|---|-----|----------|-----|
| Fala excessivamente | | | |
| Não consegue ficar sentado, quieto, por um curto período de tempo | | | |
| Movimenta-se constantemente | | | |
| Outras situações: | | | |
| | | | |
| | | | |

13- ESTABILIDADE EMOCIONAL

| ESTABILIDADE EMOCIONAL | Sim | Às vezes | Não |
|-----------------------------------|-----|----------|-----|
| É sempre bem-disposto | | | |
| Zanga-se com frequência | | | |
| Chora quando se zanga | | | |
| Vomita quando está zangado | | | |
| Altera o humor sem razão aparente | | | |
| Queixa-se de pesadelos | | | |
| Chora dormindo | | | |
| Chora com facilidade | | | |
| Chora sem razão aparente | | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| Aparenta insegurança ou medo nas tarefas diárias | | | |
| Outras situações: | | | |
| | | | |
| | | | |

14. Estratégias de intervenção que recomendam para situações comportamentais difíceis.

15. Características de aprendizagem significativas que notam na transição do 4º para 5º ano.

16. Intervenções / estratégias de ensino que consideram eficazes.

17. Objectivos gerais e específicos que consideram importantes na elaboração do Programa Educativo Individual para o 2º Ciclo.

Muito obrigada pela vossa colaboração.

A docente de Educação Especial,

Encarregados de Educação / Pais



Bibliografia de referência:





OMS, (2004), *Classificação Internacional de Funcionalidade*. "Actividade e Participação". DGS. Lisboa














Costa, A. et al(1996), *Curriculos Funcionais vol. II*, "Ficha de caracterização do aluno e da família". IIE. Lisboa

Lambert, N. e tal (1993), *AVALIAÇÃO DO COMPORTAMENTO ADAPTATIVO – ECA* (Escolar, Residencial e Comunitário)-Adaptação. The American Association on Mental Retardation. Austin, Texas, U.S.A

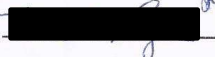
Anexo 4

| | |
|---|--|
|  | AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE  |
| | Ano Lectivo de 2009/2010 |
| | Grupo de Educação Especial |
| | Planificação a Curto Prazo da Actividades Lectivas |

| | | | |
|--|---|---------|--|
| Aluno:  | Nº:  | Ano: 4º | Turma:  |
| Estabelecimento de Ensino: EB1  | | | |
| Docente de Educação Especial: Ilda Teresa Cardoso | | | |

| Semana: 12 a 16 de Outubro de 2009 | | | |
|------------------------------------|-------|---|---|
| Data | Hora | Actividade / Estratégias | Observações |
| 12 /10 | tarde | Treinar a memória e atenção com o puzzle Discover "As Férias". Pedir ao  que localize os objectos que se encontram na parte lateral do puzzle. Auxiliar o  a fazer as fichas "os dias da semana - 3 e 4" Hora do lanche – Desenvolver a socialização do  junto dos colegas | teve dificuldade na construção do puzzle, assim como a identificação alguns objectos, estava ausente; - Nos dias da semana, soube Seg, Terç, Quat, Quint, Sex, Sab, Sábado, domingo, etc. - Na ficha 6 soube fazer sem dificuldades. - soube pôr a quantidade ali aos números 1, 2, 3 seguidos 4, 5, 6, 7, 8. - Identificou os frutos.  |
| 14 /10 | tarde | Auxiliar o  a fazer a ficha "os dias da semana - 6 e 5" Com o caderno "Aprendo... os números" pedir ao  que coloque a quantidade de frutos da história <i>Uma lagarta muito comilona</i> nos números correspondentes. (Não é necessário seguir as quantidades indicadas na história, pode variar) Hora do lanche – Desenvolver a socialização do  junto dos colegas | Na ficha 6 soube fazer sem dificuldades. - soube pôr a quantidade ali aos números 1, 2, 3 seguidos 4, 5, 6, 7, 8. - Identificou os frutos.  |
| 15 / 10 | tarde | Auxiliar o  a fazer a ficha "os dias da semana - 7". Com o caderno pessoal (dossier A5) auxiliar o  a fazer o reconhecimento da escrita das palavras aprendidas. Hora do lanche - Desenvolver a socialização do  junto dos colegas | - Na ficha 7 - não soube mesmo depois de voltarmos a ver a história da lagarta. - O  soube fazer todas as correspondências menos na sequência Sábado, e Sexta. - Escreve a Vontade (bem) com os colegas. - soube pôr a quantidade ali aos números 1, 2, 3 seguidos 4, 5, 6, 7, 8. - Identificou os frutos.  |

Data: 15 / 10 / 2009

Assistente Operacional: 

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE [REDACTED]

Ano Lectivo de 2009/2010

Grupo de Educação Especial

Actividades com Assistente Operacional

Aluno: [REDACTED] Nº: [REDACTED] Ano: 4º Turma: [REDACTED]

Estabelecimento de Ensino: EB1 [REDACTED]

Docente Titular de Turma: [REDACTED]

Docente de Educação Especial: Ilda Teresa Cardoso

Competências a desenvolver: Independência Pessoal / Socialização

Semana: 24 a 28 de Maio

Actividade / Estratégias

Observações:

(pequena descrição das reacções/attitudes/comportamentos do [REDACTED] perante/durante as actividades)

Dia: 24 / 05 / 2010

Hora: tarde

- Acompanhamento nas actividades lectivas (fichas de trabalho)
- Os meses (Setembro a Maio) – com os cartões A5, pedir ao [REDACTED] que coloque a palavra junto da imagem.
- Independência Pessoal:
 - Lavar as mãos antes e depois de comer
 - Beber água pela garrafa
 - Abrir o iogurte
 - Partir o pão em pedaços mais pequenos para comer
 - Segurar o pão com firmeza com as duas mãos e trincar
 - Melhorar a mastigação
 - Não colocar muita comida na boca
 - Limpar a boca
 - Arrumar o lixo no lugar adequado
- Socialização:
 - incentivar o [REDACTED] a desenvolver jogos com crianças da sua idade.

- Nas fichas de Trabalho no início estão com um pouco de sono mas conseguem fazer as fichas.
- Nos meses de (Setembro a Maio) o [REDACTED] Trabalho muito bem pois colocou a cada uma das palavras junto das imagens.
- No Pausa comen os iogurtes sozinho. *dis*

Dia: 26 / 05 / 2010

Hora: tarde

- Acompanhamento nas actividades lectivas (fichas de trabalho, Livro do Alfabeto).
- Os dias da Semana - com os cartões A5, pedir ao [REDACTED] que coloque a palavra junto da imagem.
- Momento de lúdico com actividade (jogo) à escolha do [REDACTED].
- Independência Pessoal:
 - Lavar as mãos antes e depois de comer
 - Beber água pela garrafa
 - Abrir o iogurte
 - Partir o pão em pedaços mais pequenos para comer
 - Segurar o pão com firmeza com as duas mãos e trincar
 - Melhorar a mastigação
 - Não colocar muita comida na boca
 - Limpar a boca
 - Arrumar o lixo no lugar adequado
- Socialização:
 - incentivar o [REDACTED] a desenvolver jogos com crianças da sua idade.

- O [REDACTED] esteve muito bem tanto nas fichas de Trabalho como nos dias da semana, esteve muito participativo.
- Escolheu o jogo (bata-bata). *dis*

Dia: 27 / 05 / 2010

Hora: tarde

- Acompanhamento nas actividades lectivas (fichas de trabalho)
- Os nºs de 1 a 5
- Momento de lúdico com actividade (jogo) à escolha do [REDACTED].
- Independência Pessoal:
 - Lavar as mãos antes e depois de comer
 - Abrir o iogurte
 - Partir o pão em pedaços mais pequenos para comer
 - Segurar o pão com firmeza com as duas mãos e trincar
 - Melhorar a mastigação
 - Não colocar muita comida na boca
 - Limpar a boca
 - Arrumar o lixo no lugar adequado
- Socialização:
 - incentivar o [REDACTED] a desenvolver jogos com crianças da sua idade.

- O [REDACTED] esteve bem em todas as actividades.
- esteve a trabalhar os números e fez o puzzle os números e gostou muito.
- Escolheu as cartas com vários objectos, jogamos ao jogo do [REDACTED]. *dis*

Escola Básica de YYYYY

Educação Especial

Ficha de Caracterização do Aluno

Aluno:

Ano Lectivo de 2010/2011

Este inquérito destina-se a avaliar a importância das condições do aluno na programação educativa e elaboração do seu Programa Educativo Individual.

1. LINGUAGEM

| EXPRESSÃO | SIM | ÀS VEZES | NÃO |
|---|-----|----------|-----|
| Sussurra ou fala baixo, sendo difícil de compreender | | | |
| Fala muito devagar e com dificuldade | | | |
| Fala de forma rápida e acelerada, com energia | | | |
| Fala com interrupções ou pausas | | | |
| Algumas vezes, usa frases complexas contendo “porque”, “mas” | | | |
| Faz perguntas usando palavras como “porquê”, “como”, “quando” | | | |
| Fala, usando frases simples | | | |
| Fala, usando frases rudimentares ou não usando verbos | | | |
| Refere acções quando descreve uma ilustração | | | |
| Nomeia pessoas ou objectos quando descreve uma ilustração | | | |
| Nomeia objectos familiares | | | |
| Pergunta pelas coisas usando o nome apropriado | | | |
| Usa palavras como “por favor” e “obrigado” | | | |
| É comunicativo e fala durante as refeições | | | |
| Conversa sobre os desportos, a família ou as actividades de grupo | | | |
| Sabe argumentar | | | |
| Responde sempre que conversam com ele | | | |
| Repete uma história, desde que seja pequena e fácil | | | |
| Outras situações: | | | |
| | | | |

| COMPREENSÃO | SIM | ÀS VEZES | NÃO |
|---|-----|----------|-----|
| Compreende instruções complexas | | | |
| Compreende instruções envolvendo vários passos, isto é: “Primeiro faça..., depois | | | |
| Responde a questões simples como: “Como te chamas?” ou “O que estás a fazer?” | | | |
| Responde correctamente a frases simples como: “Senta-te”, “Vem cá” | | | |
| Consegue apenas compreender frases simples | | | |
| Outras situações: | | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
| | | | |

2. AUTO CUIDADOS

| UTILIZAÇÃO DOS TALHERES E OUTROS UTENSÍLIOS | SIM | ÀS VEZES | NÃO |
|--|-----|----------|-----|
| Usa a faca para cortar ou separar os alimentos | | | |
| Alimenta-se sozinho com colher e garfo (ou outros talheres apropriados) | | | |
| Alimenta-se sozinho, com colher ou garfo (ou outros talheres apropriados) sujando-se pouco | | | |
| Alimenta-se sozinho, com colher | | | |
| Alimenta-se sozinho, com colher sujando-se pouco | | | |
| Alimenta-se sozinho, utilizando as mãos | | | |
| Espera que o adulto dê indicação verbal para se alimentar | | | |
| Não se alimenta sozinho | | | |
| Outras situações: | | | |
| | | | |
| | | | |

| BEBER | SIM | ÀS VEZES | NÃO |
|--|-----|----------|-----|
| Bebe sozinho e sem se molhar, usando uma só mão para segurar o copo | | | |
| Bebe sozinho e sem se molhar, usando as duas mãos para segurar o copo | | | |
| Bebe sozinho por um copo sem precisar de ajuda, mas molhando-se um pouco | | | |
| Necessita de um copo adaptado para beber autonomamente | | | |
| Necessita de ajuda para beber por um copo | | | |
| Engasga-se a beber | | | |
| Outras situações: | | | |
| | | | |
| | | | |

| COMPORTAMENTO À MESA | SIM | ÀS VEZES | NÃO |
|---|-----|----------|-----|
| Atira a comida fora | | | |
| Engole a comida sem mastigar | | | |
| Mastiga a comida com a boca aberta | | | |
| Deita a comida para a mesa ou para o chão | | | |
| Usa o guardanapo por iniciativa própria | | | |
| Usa o guardanapo por indicação verbal do adulto | | | |
| Não usa guardanapo | | | |
| Fala com a boca cheia | | | |
| Deita a comida para fora do prato | | | |
| Come muito depressa | | | |
| Come muito devagar | | | |
| Engasga-se a comer | | | |
| Brinca com as mãos na comida | | | |
| Outras situações: | | | |
| | | | |
| | | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
|--|--|--|--|

| CONTOLO DOS ESFÍNCTERES | SIM | ÀS VEZES | NÃO |
|---|------------|-----------------|------------|
| Possui um completo controle dos esfíncteres | | | |
| Só controla os esfíncteres durante o dia | | | |
| Frequentemente consegue controlar os esfíncteres durante o dia | | | |
| Ocasionalmente, consegue controlar os esfíncteres durante o dia | | | |
| Sabe usar a casa de banho | | | |
| Outras situações: | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

| AUTONOMIA NA CASA DE BANHO | SIM | ÀS VEZES | NÃO |
|--|------------|-----------------|------------|
| Baixa as calças sozinho quando vai à casa de banho | | | |
| Senta-se na sanita sem ajuda | | | |
| Usa o papel higiénico de forma apropriada | | | |
| Puxa o autoclismo | | | |
| Puxa a roupa para cima sem ajuda | | | |
| Lava as mãos sem ajuda | | | |
| Necessita de indicação verbal para realizar todas as tarefas | | | |
| Necessita de ajuda física para todas as tarefas | | | |
| Outras situações: | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

| LAVAGEM DAS MÃOS E FACE | SIM | ÀS VEZES | NÃO |
|--|------------|-----------------|------------|
| Abre a torneira | | | |
| Lava as mãos e cara com sabonete e água sem se molhar | | | |
| Lava as mãos com sabonete | | | |
| Lava a cara com sabonete | | | |
| Lava a cara e mãos com água | | | |
| Fecha a torneira | | | |
| Seca as mãos e a cara | | | |
| Usa torneira adaptada | | | |
| Necessita de ajuda verbal do adulto para lavar mãos e cara | | | |
| Necessita de ajuda física do adulto para lavar mãos e cara | | | |
| Outras situações: | | | |
| | | | |
| | | | |

| LAVAGEM DOS DENTES | SIM | ÀS VEZES | NÃO |
|--|------------|-----------------|------------|
| Escova os dentes apropriadamente | | | |
| Aplica a pasta e escova os dentes com movimentos verticais | | | |
| Aplica a pasta e escova os dentes com movimentos laterais | | | |
| Escova os dentes sem ajuda, mas não consegue aplicar a pasta | | | |

| | | | |
|---------------------------------|--|--|--|
| Escova os dentes com supervisão | | | |
| Coopera na lavagem dos dentes | | | |
| Tenta lavar os dentes sozinho | | | |
| Outras situações: | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

| VESTIR | SIM | ÀS VEZES | NÃO |
|---|------------|-----------------|------------|
| Sem ajuda, veste-se completamente | | | |
| Com ajuda verbal, veste-se sozinho | | | |
| Somente com ajuda verbal, veste todas as roupas e sabe abotoar sem ajuda (botões, fecho éclair,...) | | | |
| Precisa de ser ajudado a vestir-se e a abotoar | | | |
| Coopera quando está a ser vestido, estendendo o braço ou a perna | | | |
| Precisa de ser vestido completamente | | | |
| Outras situações: | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

| DESPIR | SIM | ÀS VEZES | NÃO |
|--|------------|-----------------|------------|
| Despe-se completamente sozinho e sem ajuda | | | |
| Com ajuda verbal, despe-se sozinho | | | |
| Somente com ajuda verbal, despe todas as roupas e sabe desabotoar sem ajuda (botões, fecho éclair,...) | | | |
| Precisa de ser ajudado a despir-se e a desabotoar | | | |
| Coopera quando está a ser despido, estendendo o braço ou a perna | | | |
| Precisa de ser despido | | | |
| Outras situações: | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

| CALÇADO | SIM | ÀS VEZES | NÃO |
|--|------------|-----------------|------------|
| Sem ajuda, calça-se correctamente | | | |
| Sem ajuda, sabe dar o laço | | | |
| Sabe dar o laço, mas necessita de ajuda | | | |
| Sem ajuda, tira os sapatos | | | |
| Consegue pôr e tirar os sapatos com “velcro” | | | |
| Necessita de ser calçado | | | |
| Outras situações: | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

3. MOBILIDADE

| Mudar e manter a posição do corpo | SIM | ÀS VEZES | NÃO |
|--|-----|----------|-----|
| Agacha-se | | | |
| Ajoelha-se | | | |
| Senta-se | | | |
| Põe-se de pé quando cai | | | |
| Põe-se de pé quando levanta de uma cadeira | | | |
| Curva-se | | | |
| Permanece de pé | | | |
| Outras situações: | | | |
| | | | |
| | | | |

| Andar e deslocar-se | SIM | ÀS VEZES | NÃO |
|--|-----|----------|-----|
| Anda sozinho | | | |
| Desloca-se sozinho no recinto escolar | | | |
| Anda curtas distâncias, sozinho (andar em corredores, ...) | | | |
| Contorna obstáculos | | | |
| Necessita de apoio de outra pessoa nas deslocções | | | |
| Outras situações: | | | |
| | | | |
| | | | |

4. VIDA COMUNITÁRIA, SOCIAL E CÍVICA

| Comunidade | SIM | ÀS VEZES | NÃO |
|---|-----|----------|-----|
| Sabe o seu próprio endereço | | | |
| Sabe o número de telefone de casa ou de familiares | | | |
| Sabe utilizar os serviços e recursos disponíveis na comunidade | | | |
| Conhece a função dos diferentes serviços e recursos disponíveis na comunidade | | | |
| Executa recados | | | |
| Sabe onde obter apoio médico | | | |
| Sabe orientar-se na comunidade | | | |
| Outras situações: | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

| Recreação e lazer | SIM | ÀS VEZES | NÃO |
|---|-----|----------|-----|
| Organiza as suas actividades de tempo livre de forma razoavelmente complexa. Por exemplo planejar o momento em que joga no computador | | | |
| Tem uma actividade de “hobby” intensiva, como por exemplo, pintura, trabalhos manuais, colecção de selos, moedas | | | |
| Quando adaptadas, participa nas actividades de tempo livre | | | |
| Envolve-se em actividades de tempo livre a um nível simples, como, por exemplo, ver televisão, ouvir rádio | | | |
| Não é capaz de se envolver em actividades de tempo livre, mesmo as de natureza mais simples | | | |

| | | | |
|-------------------|--|--|--|
| Outras situações: | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

5. TAREFAS E EXIGÊNCIAS GERAIS

| INICIATIVA | | SIM | ÀS VEZES | NÃO |
|-------------------|--|-----|----------|-----|
| INICIATIVA | Inicia sozinho a maioria das actividades, tais como tarefas, jogos | | | |
| | Pergunta se há alguma coisa para fazer ou explora à sua volta | | | |
| | Só começa uma actividade se mandado | | | |
| | Não participa nas tarefas que lhe foram atribuídas, como, por exemplo, arrumar | | | |
| PASSIVIDADE | Precisa de encorajamento constante para terminar uma tarefa | | | |
| | Para cumprir tarefas, tem de ser mandado | | | |
| | Não demonstra interesse pelas coisas e actividades | | | |
| | Termina tarefas depois dos outros | | | |
| | É desnecessariamente dependente de ajudas | | | |
| | É lento e vagaroso | | | |
| Outras situações: | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

| PRESERVERANÇA | | SIM | ÀS VEZES | NÃO |
|-------------------|---|-----|----------|-----|
| ATENÇÃO | Consegue prestar atenção às actividades por mais de quinze minutos (por exemplo jogar, ler, limpar) | | | |
| | Consegue prestar atenção às actividades por cerca de quinze minutos | | | |
| | Consegue prestar atenção às actividades por dez minutos | | | |
| | Consegue prestar atenção às actividades por cinco minutos | | | |
| | Não consegue prestar atenção às actividades propostas | | | |
| PERSISTÊNCIA | Não consegue organizar tarefas | | | |
| | Rapidamente, fica desencorajado | | | |
| | Falha no cumprimento das tarefas | | | |
| | Passa de uma actividade a outra | | | |
| | Precisa de encorajamento permanente para cumprir uma tarefa | | | |
| Outras situações: | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

| RESPONSABILIDADE | | | | |
|-------------------------------|---|--|--|--|
| COM OS PROPRIO HAVERES | Toma conta dos bens pessoais | | | |
| | Quase sempre toma conta dos bens pessoais | | | |
| | Raramente toma conta dos bens pessoais | | | |
| | Não toma conta dos bens pessoais | | | |
| | É correcto e arrumado | | | |
| RESPONSA BILIDADE GERAL | Muito consciente é capaz de assumir muitas responsabilidades, faz esforços especiais. | | | |
| | As tarefas que lhe estão cometidas são sempre cumpridas | | | |
| | Geralmente, faz esforços para cumprir as responsabilidades. | | | |

| | | | | |
|--------------------------|--|--|--|--|
| | De modo geral, a tarefa mandada será cumprida | | | |
| | Faz poucos esforços para assumir os compromissos. | | | |
| | Não há certeza de que a tarefa mandada venha a ser cumprida | | | |
| | Não se lhe pode dar responsabilidades, sendo incapaz de completar as tarefas | | | |
| Responsabilidade Pessoal | Geralmente mantém o autocontrolo | | | |
| | Entende o conceito de pontualidade | | | |
| | Procura e aceita ajudas relativas a instruções | | | |
| | Informa o adulto se tem um problema | | | |
| Outras situações: | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

6.INTERACÇÕES E RELACIONAMENTOS INTERPESSOAIS

| Socialização | | SIM | ÀS VEZES | NÃO |
|---------------------------------------|---|-----|----------|-----|
| COOPERAÇÃO | Oferece assistência aos outros | | | |
| | Se solicitado, está pronto a ajudar | | | |
| | Nunca ajuda os outros | | | |
| RESPEITO PELOS OUTROS | Mostra interesse pelos assuntos dos outros | | | |
| | Toma conta dos bens de terceiros | | | |
| | Quando necessário, dirige as actividades de outros | | | |
| | Mostra consideração pelos sentimentos dos outros | | | |
| CONSCIÊNCIA DO MEIO SOCIAL ENVOLVENTE | Reconhece a própria família | | | |
| | Reconhece amigos, vizinhos | | | |
| | Tem informações sobre os outros, como, por exemplo, o local de trabalho, o endereço | | | |
| | Sabe o nome das pessoas mas próximas, como, por exemplo, de assistentes operacionais, de colegas de turma | | | |
| | Sabe o nome de pessoas que vê de forma esporádica | | | |
| INTERACÇÃO SOCIAL | Interage com os outros em jogos ou actividades | | | |
| | Interage com os outros por um período curto de tempo, como, por exemplo, mostrando ou oferecendo objectos | | | |
| | Interage com os outros por imitação | | | |
| | Não responde aos outros | | | |
| CAPACIDADE DE DAR/GENEROSIDADE | Recusa-se a revezar outros nas tarefas ou actividades | | | |
| | Não sabe dividir com os outros | | | |
| | Não tolera ser contrariado | | | |
| | Interrompe o adulto quando estes estão a dar atenção a outro | | | |
| MATURIDADE SOCIAL | Mostra-se familiar com estranhos | | | |
| | Tem medo de estranhos | | | |
| | Faz qualquer coisa para fazer amigos | | | |
| | Precisa de apoio constante | | | |

| COMPORTAMENTO SOCIAL | | | | |
|---|-----------------------------------|--|--|--|
| AMEAÇA OU ASSUME FORMAS DE VIOLÊNCIA FÍSICA | Usa gesticulação ameaçadora* | | | |
| | Indirectamente, ofende os outros* | | | |
| | Cospe para cima dos outros* | | | |

| | | | | |
|---|---|--|--|--|
| | Empurra, arranha ou belisca os outros* | | | |
| | Puxa os cabelos, orelhas, etc ..., dos outros* | | | |
| | Morde os outros* | | | |
| | Dá pontapé ou bate nos outros* | | | |
| | Atira objectos aos outros* | | | |
| | *Se sim, em que situações: | | | |
| TEMPERAMENTO AGRESSIVO /VIOLENTO | Chora e grita* | | | |
| | Bate os pés, grita e berra* | | | |
| | Atira-se ao chão, grita e berra* | | | |
| | *Se sim, em que situações: | | | |
| TROÇAR | Mexerica sobre os outros | | | |
| | Conta histórias exageradas, mentirosas, sobre os outros | | | |
| | Faz troça dos outros | | | |
| | Mete-se com os outros | | | |
| | Outros (especifique) | | | |
| MANIPULAÇÃO DOS OUTROS | Tenta dizer aos outros o que fazer | | | |
| | Manda os outros fazerem barulho | | | |
| | Empurra os outros | | | |
| | Causa brigas entre as pessoas | | | |
| | Manipula os outros para os colocar em situações embaraçosas | | | |
| | Outros (especifique) | | | |
| LINGUAGEM HOSTIL | Usa uma linguagem hostil | | | |
| | Roga pragas e usa linguagem obscena | | | |
| | Ameaça verbalmente, sugerindo violência física | | | |
| | Grita e berra | | | |
| | Outros (especifique) | | | |
| REACÇÃO INADEQUADA À FRUSTRAÇÃO | Acusa os outros dos próprios erros | | | |
| | Retira-se ou amua quando frustrado | | | |
| | Fica furioso quando frustrado | | | |
| | Faz birra quando não faz o que quer | | | |
| | Recusa-se a falar quando é corrigido | | | |
| | Afasta-se ou ameaça quando criticado | | | |
| | Zanga-se quando criticado | | | |
| | Outros (especifique) | | | |
| INTERRUPÇÃO O DAS ACTIVIDADES DOS OUTROS | Interfere nas actividades dos outros, como, por exemplo, puzzles, cartas, jogos | | | |
| | Retira as coisas das mãos dos outros | | | |
| | Outros (especifique) | | | |
| CUMPRIMENTO DAS REGRAS | Tem atitudes negativas face a regras, mas geralmente conforma-se | | | |
| | Obedece a regras e regulamentos sem demonstrar atitudes negativas | | | |
| | Recusa-se a cumprir as regras | | | |
| | Outros (especifique) | | | |
| NÃO CUMPRIMENTO DE ORDENS | Fica aborrecido se lhe dá uma ordem | | | |
| | Finge não escutar e não segue uma instrução dada | | | |

| | | | | |
|---------------------------------------|--|--|--|--|
| | Não presta atenção às explicações | | | |
| | Recusa-se a trabalhar numa tarefa dada | | | |
| | Antes de executar uma tarefa, hesita por um longo período | | | |
| | Faz o oposto do que foi solicitado | | | |
| | Outros (especifique) | | | |
| | | | | |
| COMPORTAMENTOS INADEQUADOS NOS GRUPOS | Interrompe conversas, falando de assuntos que nada têm a ver como o tema de conversa | | | |
| | Recusa-se a seguir as regras dos jogos | | | |
| | Interfere com as actividades de convívio, fazendo barulhos ou não parando quieto | | | |
| | Não fica sentado durante as refeições ou durante qualquer outra actividade de convívio | | | |
| | Outros (especifique) | | | |
| | | | | |
| RESPEITO PELA PROPRIEDADE DOS OUTROS | Pede objectos emprestados | | | |
| | Mexe nas coisas dos outros sem pedir permissão | | | |
| | Usa as coisas dos outros sem pedir permissão | | | |
| | Perde as coisas dos outros | | | |
| | Estraga propriedade dos outros | | | |
| | Não reconhece a diferença entre as coisas dele e as dos outros | | | |
| | Retira coisas dos bolsos, da carteira ou da bolsa dos outros | | | |
| | Outros (especifique) | | | |
| | | | | |
| DANIFICAÇÃO DA PROPRIEDADE | Rasga ou danifica a própria roupa | | | |
| | Rasga revistas, livros ou outras coisas que possui | | | |
| | Rasga revistas, livros ou outras que não são suas | | | |
| | Danifica a mobília e outros materiais e equipamentos: dá pontapés, mutila, atira ao chão | | | |
| | Parte vidros das janelas | | | |
| | Entope a sanita com papel higiénico ou outro material sólido | | | |
| | Outros (especifique) | | | |
| | | | | |

| CONTACTO SOCIAL | SIM | ÀS VEZES | NÃO |
|--|-----|----------|-----|
| Fica sentado ou de pé numa posição por muito tempo | | | |
| Fica inactivo, sem comunicar mas senta-se e observa os outros | | | |
| Está atento ao que está à sua volta | | | |
| É tímido ou envergonhado em situações sociais | | | |
| Olha para o chão / vira a cara ao quando lhe dirigem a palavra | | | |
| Fica sem envolver com os outros | | | |
| Outras situações: | | | |
| | | | |

| ATITUDES INTERPESSOAIS | SIM | ÀS VEZES | NÃO |
|-------------------------------------|-----|----------|-----|
| Fala muito perto da cara dos outros | | | |
| Sopra na cara dos outros | | | |
| Beija os outros | | | |
| Abraça os outros, não os largando | | | |
| Abraça ou aperta os outros | | | |
| Outras situações: | | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
|--|--|--|--|

| EXIGÊNCIA DE ATENÇÃO EXCESSIVA | SIM | ÀS VEZES | NÃO |
|--|------------|-----------------|------------|
| Quer muita atenção | | | |
| É ciumento com a atenção dispensada aos outros | | | |
| Exige demasiado reforço | | | |
| Expressões desajustadas para chamar a atenção | | | |
| Outras situações: | | | |
| | | | |

7– OUTRAS SITUAÇÕES

| COMPORTAMENTOS ESTEROTIPADOS | Sim | Às vezes | Não |
|---|------------|-----------------|------------|
| Estala os dedos continuamente | | | |
| Bate os pés constantemente | | | |
| Mexe as mãos constantemente | | | |
| Dá palmadas ou coça-se constantemente | | | |
| Move-se ou roda de um lado para o outro | | | |
| Balança-se para frente e para trás | | | |
| Anda para a frente e para trás | | | |
| Atira objectos aos outros | | | |
| Outras situações: | | | |
| | | | |
| | | | |

| HÁBITOS ANÓMALOS | Sim | Às vezes | Não |
|--|------------|-----------------|------------|
| Dá gargalhadas estridentes | | | |
| Fala alto ou grita com os outros | | | |
| Fala gritando | | | |
| Ri inapropriadamente | | | |
| Faz outros barulhos | | | |
| Range os dentes de modo audível (bruxismo) | | | |
| Repete uma palavra ou frase incessantemente | | | |
| Imita a fala dos outros | | | |
| Queixa-se de maleitas | | | |
| Colecciona objectos (cromos, figuras..) de forma obsessiva | | | |
| Colecciona objectos pouco usuais | | | |
| Outras situações: | | | |
| | | | |
| | | | |

| HÁBITOS OU TENDÊNCIAS SINGULARES | Sim | Às vezes | Não |
|---|------------|-----------------|------------|
| É específico onde quer sentar-se, comer,... | | | |
| Fica em pé num sítio favorito, como, por exemplo, ao pé da janela, da porta | | | |
| Tem medo de subir ou descer escadas | | | |
| Não gosta de ser tocado | | | |
| Outras situações: | | | |
| | | | |
| | | | |

| MANIFESTAÇÕES DE HIPERACTIVIDADE | Sim | Às vezes | Não |
|---|-----|----------|-----|
| Fala excessivamente | | | |
| Não consegue ficar sentado, quieto, por um curto período de tempo | | | |
| Movimenta-se constantemente | | | |
| Outras situações: | | | |
| | | | |
| | | | |

8- ESTABILIDADE EMOCIONAL

| ESTABILIDADE EMOCIONAL | Sim | Às vezes | Não |
|--|-----|----------|-----|
| É sempre bem-disposto | | | |
| Zanga-se com frequência | | | |
| Chora quando se zanga | | | |
| Vomita quando está zangado | | | |
| Altera o humor sem razão aparente | | | |
| Queixa-se de pesadelos | | | |
| Chora dormindo | | | |
| Chora com facilidade | | | |
| Chora sem razão aparente | | | |
| Aparenta insegurança ou medo nas tarefas diárias | | | |
| Outras situações: | | | |
| | | | |
| | | | |

9. Estratégias de intervenção que recomenda para situações comportamentais difíceis.

10. Intervenções / estratégias que considera eficazes.

11. Objectivos gerais e específicos que considera importantes na elaboração do Programa Educativo Individual para o 2º Ciclo.

Muito obrigada pela colaboração.

A docente de Educação Especial,

Assistente Operacional

Bibliografia de referência:

OMS, (2004), *Classificação Internacional de Funcionalidade*. "Actividade e Participação". DGS. Lisboa

Costa, A. et al(1996), *Curriculos Funcionais vol. II*, "Ficha de caracterização do aluno e da família". IIE. Lisboa

Lambert, N. e tal (1993), *AVALIAÇÃO DO COMPORTAMENTO ADAPTATIVO – ECA* (Escolar, Residencial e Comunitário)-Adaptação. The American Association on Mental Retardation. Austin, Texas, U.S.A

Ano lectivo 2010/2011

Currículo Específico Individual

Artigo 21º - Decreto-lei nº3/2008 de 7/1

Ambiente: EscolaNome: **A1**

Ano/Turma: 5º

Nº

Contexto Funcional: Educação Visual e Tecnológica**Docente:** /**Data:** Outubro de 2010

| Objectivos do CEI | Conteúdos | Competências da a trabalhar no âmbito da disciplina | Estratégias/ Metodologias | Avaliação |
|--|---|---|---|---|
| Adquirir conceitos básicos: -Distinguir os conceitos de: Acima /abaixo Perto/longe Maior/menor Dentro/fora Aberto/fechado -Compreender que a linha é resultado de um ponto em movimento -Conhecer formas geométricas -Nomear as principais cores | Espaço Objectos referidos ao observador Forma Elementos da Forma: O ponto e a linha Cor | O aluno deverá ser capaz de: -Expressar graficamente a relatividade das posições dos objectos e do seu próprio corpo; - Saber identificar os objectos referidos a outros objectos (tamanho etc.); -Expressar a relação entre os elementos integrados num dado espaço; - Utilizar expressivamente os diversos elementos visuais (ponto, linha); -Saber distinguir as formas: quadrada/rectangular/circular -Identificar as cores primárias: (amarelo, azul e magenta/vermelho) -Expressar-se através da cor; -Fazer registos cromáticos; | -Observar e analisar imagens; -Corte e colagem de imagens; -Realização de imagens em plasticina ou pasta de modular; - Elaboração de composições bidimensionais com o ponto e a linha; -Composição bidimensional com base nas figuras geométricas; -Utilização dos diversos meios de registo da cor, nos mais variados meios de suporte; - Maior acompanhamento individual; - Diversificação das actividades se necessário, em relação ao grupo turma, dando menor incidência ao rigor técnico e expressão dos resultados; -Reforço positivo com vista à obtenção de resultados ainda melhores; | O processo de avaliação do aluno será contínuo e essencialmente formativo. A avaliação será qualitativa e descritiva com base na observação directa do comportamento, motivação, participação, empenho e realização do aluno nas diferentes actividades realizadas nos diferentes contextos. Serão valorizados os aspectos positivos do seu trabalho (nos vários contextos funcionais), a sua evolução pessoal, procurando-se sempre um equilíbrio entre as áreas fortes e as áreas mais deficitárias do aluno. |

| Objectivos do CEI | Conteúdos | Competências da a trabalhar no âmbito da disciplina | Estratégias/Metodologias | Avaliação |
|--|---|---|---|-----------|
| <p>Manter a atenção durante o processo de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não se entreter com comportamentos anómalos <p>Gerir o próprio comportamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Aproximar-se de pessoas e situações -Comportar-se correctamente e usar linguagem adequada -Aguardar o tempo necessário até obter a resposta solicitada <p>Compreender a linguagem verbal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender explicações sobre situações - Lidar com responsabilidades <p>Desenvolver a utilização de movimentos finos da mão</p> | <p>Dirigir a atenção</p> <p>Comunicação</p> <p>Motricidade</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Concentrar-se no desenvolvimento das actividades durante: <ul style="list-style-type: none"> -5 min. -10 min. - Evitar ranger os dentes, fazer estalinhos com a boca durante as actividades; - Olhar para o professor quando este dá uma explicação -Evitar elevar a voz quando chamado à atenção. -Desenvolver o hábito de escuta do outro. -Cumprimentar os colegas, professores e colegas da escola -Participar em actividades com os seus pares; - Responder adequadamente a quem se dirige a ele; - Aguardar a sua vez nas conversas -Responder ao reforço dos outros -Tomar conta dos bens pessoais -Esforçar-se por cumprir tarefas/compromissos -Manter o auto-controlo quando a realização de tarefas corre mal -Agarrar e manipular objectos - Coordenar movimentos finos - Desenvolver a utilização de acções coordenadas da mão. | <p>Pôr em prática diariamente as regras de conduta social</p> <p>-Fazer traçados a lápis com manuseamento de régua ou esquadro;</p> <p>-Trabalhar com pasta de modelação.</p> | |

Ano lectivo 2010/2011

Currículo Específico Individual

Artigo 21º - Decreto-lei nº3/2008 de 7/1

Ambiente: EscolaNome: **A1**

Ano/Turma: 5º

Nº

Contexto Funcional: Aulas de Educação Musical**Docente:****Data:** Outubro de 2010

| Objectivos do CEI | Conteúdos | Competências a desenvolver no âmbito da disciplina | Objectivos Específicos Da Disciplina | Estratégias/ Metodologias | Avaliação |
|--|--|--|--|---|---|
| Adquirir conceitos básicos: 1.1.1.Utilizar com propriedade os conceitos:... Dirigir a atenção: 1.5.1- Manter a atenção em acções específicas durante um intervalo de tempo; 1.5.2- Não se entreter com comportamentos anómalos Realizar uma tarefa o mais autonomamente possível 2.1.1-Iniciar as tarefas propostas 2.1.2- Manter a realização da tarefa 2.1.3-Concluir a tarefa Executa Rotinas: | Timbre: Fontes sonoras convencionais e não convencionais Famílias de timbres Dinâmica: Fortíssimo e pianíssimo Crescendo e diminuendo Altura: Registos: médio, grave e agudo Linhas sonoras: ascendentes, descendentes, ondulatórias, contínuas e descontínuas Ritmo: Pulsação e tempo Andamentos: rápido, moderado, lento, accelerando e ritardando | Reconhece um âmbito de padrões, estruturas, efeitos e qualidades do som. Manipula instrumentos diversificados improvisando ou seguindo um esquema simples Identifica auditivamente as diferentes qualidades do som Representa graficamente de forma rudimentar ritmo, andamento e altura. Interpreta instrumentalmente notação musical não convencional Frui a música para além dos seus aspectos técnicos. | Percepção sonora e musical Interpretação e comunicação Culturas musicais nos contextos Criação e experimentação | Audição e reconhecimento em peças gravadas Exercícios de expressão corporal (marcha, percussão) Interpretação de canções Realização de jogos de audição/imitação/representação Prática instrumental Improvisações Identificação/representação gráfica dos conteúdos (abordagem simples da grafia musical) através de fichas adaptadas ao perfil de funcionalidade do aluno Utilização de gráficos sonoros com ou para instrumental Preparação de uma actuação pública | O processo de avaliação do aluno será contínuo e essencialmente formativo. A avaliação será qualitativa e descritiva com base na observação directa do comportamento, motivação, participação, empenho e realização do aluno nas diferentes actividades realizadas nos diferentes contextos. Serão valorizados os aspectos positivos do seu trabalho (nos vários contextos funcionais), a sua evolução pessoal, |

| Objectivos do CEI | Conteúdos | Competências a desenvolver no âmbito da disciplina | Objectivos Específicos Da Disciplina | Estratégias/ Metodologias | Avaliação |
|---|--|--|--------------------------------------|---|-----------|
| <p>2.2.1- Responder à orientação dos outros</p> <p>Gerir o próprio comportamento</p> <p>2.4.1-Aproximar-se de pessoas e situações</p> <p>2.4.2-Comportar-se correctamente e usar linguagem adequada</p> <p>2.4.4- Reduzir reacções inadequadas à frustração –birras</p> <p>Compreender a linguagem verbal</p> <p>3.1.1- Compreender explicações sobre situações</p> | <p>Organizações elementares</p> <p>Elementos repetitivos</p> | | | <p>Utilização do computador</p> <p>Tutoria de par –colegas da turma</p> | |

Ano lectivo 2010/2011

Currículo Específico Individual

Artigo 21º - Decreto-lei nº3/2008 de 7/1

Ambiente: EscolaNome: **A1**

Ano/Turma: 5º

Nº

Contexto Funcional: Aulas de Área de Projecto**Docente:** /**Data:** Outubro de 2010

| Objectivos do CEI | Conteúdos | Competências da a trabalhar no âmbito da disciplina | Estratégias/ Metodologias | Avaliação |
|---|--|--|--|---|
| <p>1.1.5-Conhecer o meio físico e social mais próximo</p> <p>1.1.1-Utilizar com propriedade os conceitos.</p> <p>2.4.1-Aproximar-se de pessoas e situações</p> <p>1.6.3- Decidir realizar uma tarefa entre várias</p> <p>2.3.2-Esforçar-se por cumprir tarefas/compromissos</p> | <p>Horta Pedagógica/Biológica</p> <ul style="list-style-type: none"> processos de cultura (sementeira/plantação) espécies hortícolas; alfaías agrícolas | <p>O aluno deverá ser capaz de :</p> <ul style="list-style-type: none"> partilhar experiências vividas no contexto em que se insere (reportar-se a experiencias vividas com a avó, como por exemplo: a desfolhada do milho, apanha da azeitona, plantação da batata, etc Distinguir e nomear <ul style="list-style-type: none"> diferentes objectos utilizados no trabalho da horta: enxada, sacho, ancinho, regador, mangueira; diferentes espécies hortícolas; diferentes processos de cultura: sementeira/plantação pedir auxílio para a execução das tarefas escolher a tarefa a realizar na horta entre as várias actividades propostas, e esforçar-se por concretizá-la até ao fim, assumindo o sucesso da mesma; | <ul style="list-style-type: none"> Pesquisa: pedir informações à família próxima (avó) sobre assuntos tratados nas aulas: sementeira de espécies variadas, limpeza da horta, características das espécies hortícolas, processos e actividades inerentes à horta (desfolhada, monda, rega, etc) Trabalho de projecto (tutoria de pares) Trabalho de grupo (tutoria de pares) Trabalho autónomo adequado às potencialidades do aluno Fichas de trabalho adequadas ao perfil de funcionalidade do aluno Ensino sistemático e individualizado Ensino através de modelação ou demonstração e/ou com recurso a ajudas (verbal, física, gestual, pistas visuais – imagens ou símbolos) | <p>O processo de avaliação do aluno será contínuo e essencialmente formativo. A avaliação será qualitativa e descritiva com base na observação directa do comportamento, motivação, participação, empenho e realização do aluno nas diferentes actividades realizadas nos diferentes contextos. Serão valorizados os aspectos positivos do seu trabalho (nos vários contextos funcionais), a sua evolução pessoal, procurando-se sempre um equilíbrio entre as áreas fortes e as áreas mais deficitárias do aluno</p> |

| Objectivos do CEI | Conteúdos | Competências da a trabalhar no âmbito da disciplina | Estratégias/Metodologias | Avaliação |
|---|-----------|--|--------------------------|-----------|
| <p>3.1.1- Compreender explicações sobre situações</p> <p>4.1.1- Agarrar e manipular objectos</p> <p>3.4-Andar sobre superfícies diferentes</p> <p>4.5.1-Levar/ transpor um objecto para outro local com as mãos</p> <p>7.1.3-Partilhar tarefas, numa base de intercâmbio mútuo</p> <p>7.1.1-Cumprimentar os colegas, professores e colegas da escola</p> <p>7.1.2-Participar em actividades com os seus pares</p> | | <p>✚ responder adequadamente através de acções ou de palavras a mensagens faladas</p> <p>✚ segurar os utensílios próprios da horta (enxada, sacho, etc), e manuseá-los de acordo com a especificidade da respectiva função;</p> <p>✚ contornar os canteiros/culturas, percorrendo diferentes superfícies (terra, relva, cimento)</p> <p>✚ transportar utensílios (balde, sacho, regador, etc) de acordo com as necessidades da tarefa a realizar</p> <p>✚ colaborar com os demais colegas da turma na execução de tarefas relativas à horta, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • cavar • plantar/semear • regar • mondar • colher | | |

Ano lectivo 2010/2011

Currículo Específico Individual

Artigo 21º - Decreto-lei nº3/2008 de 7/1

Ambiente: EscolaNome: **A1**

Ano/Turma: 5º

Nº

Contexto Funcional: Aulas de Desenvolvimento Motor**Docente:****Data:** Outubro de 2010

| Objectivos do CEI | Conteúdos | Competências a desenvolver no âmbito da disciplina | Estratégias/ Metodologias | Avaliação |
|---|---|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ● Desenvolver a utilização de movimentos finos da mão ● Desenvolver a utilização de acções coordenadas da mão e do braço ● Andar e deslocar-se o mais autonomamente possível ● Manter a posição do corpo ● Levantar e transportar objectos ● Reagir apropriadamente aos sinais e mensagens | <p><u>Perícia e Manipulação de Bolas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Recepção ● Lançamento ● Lançamento da bola à distância ● Pontapé à distância <p><u>Perícia e Manipulação de Arcos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Rolar o arco ● Lançamento do arco ● Passar por dentro do arco <p><u>Perícia e Manipulação de Ringues:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Rolar o ringue ● Lançamento | <p><u>Controlar a bola de várias partes do corpo por acções motoras básicas (rolar, lançar, receber, pontapear, etc.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Recebe a bola com uma ou as duas mãos. ● Lança uma bola. ● Lança uma bola em distância, para além de uma marca. ● Consegue pontapear a bola em distância, para além de uma zona/marca, com um e outro pé, dando continuidade ao movimento da perna e mantendo o equilíbrio. <p><u>Realizar habilidades gerais variadas com arco.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Faz rolar o arco numa determinada direcção. ● Lança o arco na vertical. ● Passa por dentro de um arco. | <ul style="list-style-type: none"> ● Situações de exercício individuais. ● Situações de exercício a pares. ● Situações colectivas. ● Realização de percursos. | <p>● O processo de avaliação do aluno será contínuo e essencialmente formativo. A avaliação será qualitativa e descritiva com base na observação directa do comportamento, motivação, participação, empenho e realização do aluno nas diferentes actividades realizadas nos diferentes contextos. Serão valorizados os aspectos positivos do seu trabalho (nos vários contextos funcionais), a sua evolução pessoal,</p> |

| Objectivos do CEI | Conteúdos | Competências a desenvolver no âmbito da disciplina | Estratégias/ Metodologias | Avaliação |
|-------------------------------------|--|---|---------------------------|-----------|
| que ocorrem nas interacções sociais | <p><u>Perícia e Manipulação de balões:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Sustentação <p><u>Deslocamentos e Equilíbrios:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Rastejar ● Gatinhar ● Rolar ● Transpor obstáculos ● Subir para um plano superior ● Descer de um plano superior <p><u>Motricidade fina:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Agarrar ● Manipular <p><u>Aptidão Física:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Força ● Destreza | <p><u>Realizar habilidades gerais variadas com ringues.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Faz rolar o ringue no solo numa determinada direcção. ● Lança o ringue. <p><u>Realizar habilidades gerais variadas com balões.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Mantém o balão em sustentação no ar com as mãos e braços. <p><u>Realizar habilidades gerais variadas de deslocamento com equilíbrio.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Consegue rastejar deitado dorsal e ventral, movimentando-se com apoio das mãos e ou dos pés. ● Rola sobre si próprio em posições diferentes, nas principais direcções e nos dois sentidos. ● Gatinha deslocando-se em várias direcções. ● Passa por cima de obstáculos de alturas e comprimentos variados. ● Sobe para um plano superior. ● Desce de um plano superior <p><u>Realizar habilidades gerais variadas com diferentes objectos e de texturas diferentes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Agarra e manipula diferentes objectos com as mãos. | | |

| Objectivos do CEI | Conteúdos | Competências a desenvolver no âmbito da disciplina | Estratégias/Metodologias | Avaliação |
|-------------------|--------------|---|--------------------------|-----------|
| | <u>Jogos</u> | <p><u>Realizar diversas acções de habilidades motoras e de força.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Realiza exercícios com recurso a pesos. ● Realiza exercícios onde aplica diversas habilidades motoras. <p><u>Realizar jogos simples integrando o grupo turma.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Realiza jogos simples integrado no grupo turma e consegue aperceber-se do objectivo do jogo. | | |

Ano lectivo 2010/2011

Currículo Específico Individual

Artigo 21º - Decreto-lei nº3/2008 de 7/1

Ambiente: EscolaNome: **A1**

Ano/Turma: 5º

Nº

Contexto Funcional: Aulas de Artes Plásticas**Docente:****Data:** Outubro de 2010

| Objectivos do CEI | Conteúdos | Competências a trabalhar no âmbito da disciplina | Estratégias/ Metodologias | Avaliação |
|---|-----------------|---|---|---|
| Adquirir conceitos básicos: 1.1.2- Nomear as principais cores | As Cores | O aluno deverá ser capaz de : - Identificar as cores básicas: -azul; -amarelo; -vermelho; - Identificar as cores secundárias: -verde; -rosa; -roxo; -castanho; -laranja. -branco; -preto; - Seleccionar cores pedidas ou indicadas pelo professor. | - Exercícios de expressão plástica de curta duração utilizando temas adequados: - aos interesse do aluno - a festividades / épocas do ano -Ensino através de modelação ou demonstração e/ou com recurso a ajudas (verbal, física, gestual, pistas visuais); | O processo de avaliação do aluno será contínuo e essencialmente formativo. A avaliação será qualitativa e descritiva com base na observação directa do comportamento, motivação, participação, empenho e realização do aluno nas diferentes actividades realizadas nos diferentes contextos. Serão valorizados os aspectos positivos do seu trabalho (nos vários contextos funcionais), a sua |
| Desenvolver a utilização de movimentos finos da mão: 4.1.1-Agarrar e manipular objectos 4.1.2-Coordenar movimentos finos | Corte e Colagem | -Recortar com tesoura adaptada; -Colar pedaços de papel -Pintar num espaço com limites com: - pincéis - lápis de cor | - Estimulação de hábitos de trabalho independente com redução progressiva das ajudas, de modo a maximizar a independência do aluno (<i>Handling</i> / | |
| | Pintura | | | |

| Objectivos do CEI | Conteúdos | Competências a trabalhar no âmbito da disciplina | Estratégias/ Metodologias | Avaliação |
|--|-----------|---|---|---|
| <p>Dirigir a atenção: 1.5.1- Manter a atenção em acções específicas durante um intervalo de tempo</p> <p>1.5.2- Não se entreter com comportamentos anómalos</p> <p>Gerir o próprio comportamento: 2.4.1-Aproximar-se de pessoas e situações</p> <p>Manter a posição do corpo: 4.4.1-Controlar a postura quando sentado</p> <p>Reagir apropriadamente aos sinais e mensagens que ocorrem nas interacções sociais: 7.1.1-Cumprimentar os professores da Escola</p> | Modelagem | <p>-Modelar formas simples com plasticina</p> <p>-Realizar as tarefas propostas durante: -5 min -10 min -15 min -20 min</p> <p>- Não produzir sons anómalos intencionais quando quer evitar realizar uma tarefa: - ranger dentes; - fazer estalinhos com a boca;</p> <p>-Olhar para a professora quando está a receber indicações de trabalho;</p> <p>-Sentar-se com as costas apoiadas na cadeira</p> <p>- Responder às saudações da professora: -"bom dia"; -"até logo"</p> | <p><i>Fading</i>);</p> <p>- Ensino individualizado e sistemático;</p> | <p>evolução pessoal, procurando-se sempre um equilíbrio entre as áreas fortes e as áreas mais deficitárias do aluno</p> |

Ano lectivo 2010/2011

Currículo Específico Individual

Artigo 21º - Decreto-lei nº3/2008 de 7/1

Ambiente: EscolaNome: **A1**

Ano/Turma: 5º

Nº

Contexto Funcional: Informática**Docente:****Data:** Outubro de 2010

| Objectivos do CEI | Conteúdos | Competências a trabalhar no âmbito da disciplina | Estratégias/Metodologias | Avaliação |
|--|---|--|---|---|
| <p>Ligar/iniciar e desligar/terminar o computador/sessão;</p> <ul style="list-style-type: none"> Adquirir conceitos básicos: Nomear as principais cores; Desenvolver a capacidade de ler material escrito: Identificar letras do alfabeto; Dirigir a atenção: Manter a atenção durante o processo de trabalho; Tomar decisões: Fazer uma escolha entre duas opções; Decidir realizar uma tarefa entre várias; Realizar uma tarefa o mais autonomamente possível: Iniciar as tarefas propostas; Manter a realização da tarefa; Concluir a tarefa; Executar rotinas: | <ul style="list-style-type: none"> Aprendizagem e Aplicação de conhecimento. Tarefas e Exigências Gerais Gerais | <ul style="list-style-type: none"> Ligar/iniciar e desligar/terminar o computador/sessão. Trabalhar com o rato e teclado. Desenvolver a motricidade fina. Utilizar as principais funções do programa Microsoft Word para processamento de texto. Utilizar a barra de ferramentas. Utilizar o Pait como programa básico de desenho. | <ul style="list-style-type: none"> Ligar/iniciar e desligar/terminar computador/sessão Jogos didácticos Realização de pequenos textos no programa Microsoft Word . (Tipo de letra Comic Sans MS), tamanho 14 ou 16. Produção de composições bidimensionais no programa Pait Acompanhamento individual; Diversificação das actividades se necessário. Reforço positivo com vista à obtenção de resultados ainda melhores. | <p>O processo de avaliação do aluno será contínuo e essencialmente formativo. A avaliação será qualitativa e descritiva com base na observação directa do comportamento, motivação, participação, empenho e realização do aluno nas diferentes actividades realizadas nos diferentes contextos.</p> <p>Serão valorizados os aspectos positivos do seu trabalho (nos vários contextos funcionais), a sua evolução pessoal, procurando-se sempre um equilíbrio entre as áreas fortes e as áreas mais deficitárias do aluno.</p> |

| Objectivos do CEI | Conteúdos | Competências a trabalhar no âmbito da disciplina | Estratégias/Metodologias | Avaliação |
|---|---|--|--|-----------|
| <p>Responder à orientação dos outros;</p> <ul style="list-style-type: none"> Lidar com responsabilidades: <p>Tomar conta dos bens pessoais;</p> <ul style="list-style-type: none"> Compreender a linguagem verbal: Compreender explicações sobre situações/seguir orientações; Seguir uma conversa sobre um tema; Expressar as suas ideias e opiniões de modo claro e Construtivo; Desenvolver a utilização de movimentos finos da mão: Agarrar e manipular objectos Coordenar movimentos finos; Desenvolver a utilização de acções coordenadas da mão. Rodar ou torcer as mãos ou os braços Manter a posição do corpo: Controlar a postura quando sentado; Reagir apropriadamente aos sinais e mensagens que ocorrem nas interacções sociais: Cumprimentar os colegas, professores e colegas da Escola; Responder adequadamente a quem se dirige a ele; Responder ao reforço dos outros. | <ul style="list-style-type: none"> Comunicação Mobilidade Interacções e relacionamentos interpessoais | | <ul style="list-style-type: none"> Prática diária das regras de conduta social. | |

Ano lectivo 2010/2011

Currículo Específico Individual

Artigo 21º - Decreto-lei nº3/2008 de 7/1

Ambiente: EscolaNome: **A1**

Ano/Turma: 5º

Nº

Contexto Funcional: Aulas de Educação Especial**Docente:** Ilda Teresa Galvão Cardoso**Data:** Outubro de 2010

| Objectivos do CEI | Conteúdos | Competências a desenvolver no âmbito da disciplina | Estratégias/Metodologias | Avaliação |
|---|---|---|--|---|
| Desenvolver a capacidade de ler material escrito: 1.2.1- Vocalizar palavras com pronúncia correcta 1.2.2- Interpretar linguagem escrita Adquirir competências para utilizar instrumentos de escrita: 1.3.1- Aprender a manusear o lápis | Articulação de fonemas As letras Vocabulário - palavras de assuntos diários - palavras de livros /histórias ouvidas - palavras trabalhadas na Terapia da Fala O grafismo Direccionalidade da linguagem escrita Identificação de trabalhos | Ser capaz de: . Articular com correcção algumas palavras e frases . Identificar letras do alfabeto . Reconhecer globalmente palavras leccionadas . Identificar sílabas directas, ex: ma, pa, ca, bo, Contornar com o lápis o modelo do nome; . Contornar modelos de círculos, pequenas rectas horizontais e verticais com modelo. | Actividades de desenvolvimento perceptivo-discriminativo (puzzles, jogos de memória, observação das diferenças entre imagens semelhantes,...) Leitura diária da data e do horário Reconhecimento de palavras contextualizadas em contos/ textos associados às temáticas a desenvolver nas aulas (Método Global) Associação da palavra à imagem utilizando cartões de imagens Procura da palavra pretendida entre muitas utilizando cartões de palavras | O processo de avaliação do aluno será contínuo e essencialmente formativo. A avaliação será qualitativa e descritiva com base na observação directa do comportamento, motivação, participação, empenho e realização do aluno nas diferentes actividades realizadas nos diferentes contextos. Serão valorizados os aspectos positivos do seu trabalho (nos vários contextos funcionais), a sua evolução pessoal, |

| Objectivos do CEI | Conteúdos | Competências a desenvolver no âmbito da disciplina | Estratégias/Metodologias | Avaliação |
|---|---|---|--|-----------|
| <p>1.3.2- Utilizar o carimbo como seu nome para identificar os seus trabalhos</p> <p>Executar rotinas</p> <p>2.2.1- Responder à orientação dos outros</p> <p>Compreender a linguagem verbal:</p> <p>3.1.1- Compreender explicações sobre situações</p> <p>3.1.2-Escutar histórias</p> <p>3.1.3-Seguir uma conversa sobre um tema</p> <p>3.1.4-Fazer recados dados verbalmente</p> <p>Conversar</p> <p>3.2.1-Narrar experiências do dia-a-dia</p> <p>3.2.1- Expressar as suas ideias e opiniões de modo claro e construtivo</p> | <p>Instruções</p> <p>Indicações</p> <p>Informação essencial</p> <p>O Tema</p> <p>O Assunto</p> <p>O Reconto (sequencialização de acções)</p> <p>Narrativa oral (introdução, desenvolvimento, conclusão)</p> | <p>. Carimbar, com o seu nome completo, as fichas e trabalhos que realiza :</p> <p>- Reconhecer a palavra “Nome” nas fichas de trabalho para as identificar com o carimbo;</p> <p>- Colocar o carimbo na posição correcta;</p> <p>. Responder adequadamente através de acções ou de palavras a mensagens faladas de 2 a 3 palavras.</p> <p>. Responder adequadamente através de acções ou de palavras a mensagens faladas complexas (frases completas)</p> <p>. Suprimir repetição de “olha” quando deseja manter conversa.</p> <p>. Responder a perguntas sobre temas leccionados</p> <p>. Reproduzir uma história ouvida</p> <p>. Descrever gravuras/imagens</p> <p>- Organizar frases com coerência sintáctica (c/ recurso de vocabulário aprendido)</p> | <p>Reconhecimento de palavras indicadas nos cartões de palavras</p> <p>Realização de lotos de imagens</p> <p>Realização lotos de palavras</p> <p>Fichas em suporte de papel: Exemplo -Ligação de palavras iguais de uma coluna a coluna - Contornando / sublinhando palavra adequada à imagem</p> <p>Actividades de desenvolvimento da psicomotricidade fina;</p> <p>Execução de um plano diário de trabalho;</p> <p>Criação de caderno pessoal de registo de actividades realizadas com imagens+palavra do vocabulário trabalhado;</p> <p>Execução de pequenos recados;</p> <p>Conversação;</p> <p>Computador como parceiro cognitivo e ferramenta de escrita (tablet PC)</p> | |

| Objectivos do CEI | Conteúdos | Competências a desenvolver no âmbito da disciplina | Estratégias/Metodologias | Avaliação |
|---|---|---|--|-----------|
| <p>Adquirir conceitos básicos:</p> <p>1.1.5-Conhecer o meio físico e social mais próximo</p> | <p>Eu e a minha família</p> <p>A Alimentação</p> <p>Eu e a minha comunidade</p> <p>Os animais</p> | <p>- Identificar as notas de: 5 euros 10 euros</p> <p>-Identificar os seus dados pessoais; - Dizer de onde é; - Dizer a morada - Dizer em que escola anda; - Dizer o nº e a turma - Dizer a idade; - Dizer a data do seu aniversário - Dizer a data do aniversário de família imediata;</p> <p>- Identificar os alimentos de uso comum; - Distinguir alimentos saudáveis de não saudáveis; - Reconhecer datas e feriados importantes; -Identificar os animais domésticos - Identificar os animais selvagens mais conhecidos</p> | <p>Utilização de materiais multissensoriais e diversificados</p> <p>Actividades criativas de psicomotricidade;</p> <p>Conversação;</p> | |
| <p>Realizar uma tarefa o mais autonomamente possível:</p> <p>2.1.1-Iniciar as tarefas propostas 2.1.2- Manter a realização da tarefa 2.1.3-Concluir a tarefa</p> | <p>Eu e os outros</p> | <p>-Utilizar formas de saudação (com ajuda verbal); -Utilizar formas de saudação espontaneamente; -Utilizar formas de cortesia (com indicação verbal); -Utilizar formas de cortesia espontaneamente; -Seguir as indicações do adulto;</p> | | |
| Lidar com | | | | |

| Objectivos do CEI | Conteúdos | Competências a desenvolver no âmbito da disciplina | Estratégias/Metodologias | Avaliação |
|--|-----------|--|--------------------------|-----------|
| objectos pessoais dos outros sem permissão 7.1.7- Aguardar a sua vez nas conversas 7.1.8-Responder ao reforço dos outros | | | | |

Ano lectivo 2010/2011

Currículo Específico Individual

Artigo 21º - Decreto-lei nº3/2008 de 7/1

Ambiente: EscolaNome: **A1**

Ano/Turma: 5º

Nº

Contexto Funcional: Biblioteca da Escola**Docente:****Data:** Outubro de 2010

*“Os livros são casas livres
Onde as palavras se cruzam
Para mostrar os sentidos
Que têm e que usam.”*

José Jorge Letria

Projecto: O Plano Nacional de Leitura na Educação Especial

(parceria entre a Biblioteca Escolar e o Grupo de Educação Especial)

Público-alvo

- Alunos com NEE de carácter permanente que frequentam um Currículo Específico Individual na Escola Básica YYYY.

Dinamizadores

- Professora Bibliotecária

Colaboração

- Professora de Educação Especial (910) – Ilda Teresa Galvão Cardoso
- Assistente Operacional que acompanha o aluno – _____

Objectivos

| PROJECTO | CEI |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Promover a emergência da literacia | <p>Desenvolver a capacidade de ler material escrito -Vocalizar palavras com pronúncia correcta -Interpretar linguagem escrita</p> <p>Compreender a linguagem verbal -Compreender explicações sobre situações -Escutar histórias</p> <p>Conversar -Narrar experiências do dia-a-dia -Expressar as suas ideias e opiniões de modo claro e construtivo -Manter uma conversa</p> <p>Gerir o próprio comportamento</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Incrementar práticas funcionais de leitura nos diversos contextos da vida diária a partir histórias/obras de autores ou colecções recomendados pelo PLN; | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Aumentar: <ul style="list-style-type: none"> - o nível e frequência de participação no acesso a materiais de escrita; - o conhecimento em geral; - o vocabulário | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver competências ao nível da gestão | |

| | |
|--|---|
| de comportamento | -Aproximar-se de pessoas e situações -Comportar-se correctamente e usar linguagem adequada (escola/casa/saídas à comunidade) |
| <ul style="list-style-type: none"> Desenvolver competências ao nível d atenção/concentração | Dirigir a atenção -Manter a atenção em acções específicas durante um intervalo de tempo (5 min/10min/15min/20min) |

Metodologia

- Adaptação de materiais de leitura e escrita às necessidades educativas especiais do aluno;
- Uso de textos muito simples, com frases curtas e de vocabulário de uso comum que se adequam ao nível de linguagem expressiva do aluno;
- Recurso a histórias que favoreçam a rima e a leitura ritmada;

Estratégias

- Trabalhos-projecto realizados pelo aluno no contexto das obras trabalhadas;
- Elaboração de livros pessoais de leitura de palavras;
- Dramatização;
- Realização de puzzles e/ou jogos didácticos adequados às histórias contadas;

Recursos Materiais

- Obras de autores recomendados pelo PNL e outras adequadas ao perfil do aluno,
- Computador;
- Impressora a cores
- Puzzles/jogos didácticos

Tempo

- Ao longo do ano lectivo

Avaliação

- Relatório circunstanciado no final de ano lectivo.

Ambiente: Escola

Ano/Turma: 5º

No

Contexto Funcional

Desenvolvimento Pessoal /Bar dos Alunos/ Cantina/Biblioteca

Assistente Operacional:

Data: Outubro de 2010

| Objectivos do CEI | Conteúdos | Competências a desenvolver no âmbito da disciplina | Estratégias/ Metodologias | Avaliação |
|---|--|---|--|--|
| <p>Realizar uma tarefa o mais autonomamente possível: 2.1.1-Iniciar as tarefas propostas 2.1.2- Manter a realização da tarefa 2.1.3-Concluir a tarefa</p> <p>Desenvolver a utilização de movimentos finos da mão 4.1.1- Agarrar e manipular objectos 4.1.2- Coordenar movimentos finos</p> <p>Comer com crescente autonomia 5.3.1-Mastigar alimentos 5.3.2-Comer com colher 5.3.3- Comer com garfo 5.3.4- Usar o guardanapo</p> <p>Beber com crescente autonomia 5.4.1- Beber</p> | <ul style="list-style-type: none"> <u>Alimentação</u> | <p>Ser capaz de:</p> <p>Tirar o lanche da mochila sozinho com indicação verbal;</p> <p>Abrir um pacote ou tupperware de bolachas;</p> <p>Abrir um iogurte;</p> <p>Abrir uma garrafa de água;</p> <p>Beber pela garrafa sem se molhar;</p> <p>Colocar o tabuleiro almoço no apoio s/ indicação verbal;</p> <p>Colocar a base de papel no tabuleiro s/ indicação verbal;</p> <p>Colocar os talheres no tabuleiro s/ indicação verbal;</p> <p>Pedir o adulto para o ajudar a levar tabuleiro para o lugar onde pretende almoçar;</p> | <p>Realização de rotinas diárias</p> <p>Aprendizagem em contextos reais/funcionais</p> | <p>O processo de avaliação do aluno será contínuo e essencialmente formativo. A avaliação será qualitativa e descritiva com base na observação directa do comportamento, motivação, participação, empenho e realização do aluno nas diferentes actividades realizadas nos diferentes contextos. Serão valorizados os aspectos positivos do seu trabalho (nos vários contextos funcionais), a sua evolução pessoal,</p> |

| Objectivos do CEI | Conteúdos | Competências a desenvolver no âmbito da disciplina | Estratégias/Metodologias | Avaliação |
|--|---|---|--|-----------|
| <p>autonomamente</p> <p>Lavar-se com crescente autonomia 5.1.1- Lavar mãos 5.1.2- Lavar cara 5.1.3-Lavar dentes 5.1.4-Limpar-se</p> | <ul style="list-style-type: none"> Higiene | <p>Comer a sopa com a colher estabelecendo contacto visual com o talher para evitar que a comida se entorne.</p> <p>Comer com a colher empurrando a comida com o garfo, estabelecendo contacto visual com o talher.</p> <p>Espetar o garfo na comida e levá-lo à boca</p> <p>Partir o pão em pedaços mais pequenos para comer;</p> <p>Segurar o pão com firmeza com as duas mãos e trincar;</p> <p>Melhorar a mastigação (com incentivo verbal)</p> <p>Não colocar muita comida na boca</p> <p>Beber líquidos de forma doseada (pegar no copo, levá-lo à boca, beber um pouco e voltar a colocá-lo novamente na mesa);</p> <p>Usar o guardanapo/lenço de papel:</p> <p>-Limpar a boca (c/ ajuda verbal);</p> <p>-Limpar a boca (com indicação de gesto);</p> <p>-Limpar a boca (s/ necessitar de ser lembrado)</p> <p>- Assoar-se</p> <p>Criar hábitos de lavar as mãos;</p> <p>Lavar as mãos (esfregar e limpar);</p> <p>Lavar a boca;</p> | <p>Intervenção junto do aluno no desenvolvimento da sua autonomia:</p> <p>1º com ajuda física e verbal</p> <p>2º com ajuda verbal</p> <p>3º com ajuda verbal parcial</p> <p>4º com ajuda de gesto</p> <p>Correcção das posturas adoptadas na realização das diferentes actividades diárias</p> | |

| Objectivos do CEI | Conteúdos | Competências a desenvolver no âmbito da disciplina | Estratégias/ Metodologias | Avaliação |
|---|---|---|---|-----------|
| <p>Vestir-se/Despir-se com crescente autonomia: 5.2.1- Calçar-se/Descalçar-se 5.2.2- Despir 5.2.3- Vestir</p> <p>Tomar decisões: 1.6.1- Fazer uma escolha entre duas opções 1.6.2- Seleccionar e adquirir um produto específico 1.6.3- Decidir realizar uma</p> | <ul style="list-style-type: none"> <u>Vestuário</u> <u>Ocupação e Lazer</u> | <p>Lavar os dentes;</p> <p>Ajudar na higiene colaborando com os adultos</p> <p>Pedir para ir à casa de banho</p> <p>Equipar-se para Desenvolvimento Motor c/ ajuda (verbal e/ou física):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descalçar sapatos; - Desapertar calças (fecho); - Puxar calças para baixo; - Desenfiar pernas calças; - Enfiar pernas nas calças (de fato de treino); - Puxar calças para cima; - Enfiar braços nas mangas no casaco (de fato de treino); - calçar sapatilhas /sapatos - abotoar velcro nas sapatilhas/sapatos <p>Na casa de banho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desapertar calças (fecho); - Puxar calças para baixo; - Puxar calças para cima; <p>Dia-a-dia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Despir o casaco; - Puxar as mangas do casaco; - Enfiar os braços nas mangas; - Vestir o casaco <p>Ir à biblioteca para :</p> <ul style="list-style-type: none"> - audição de um CD, - visionamento de um filme, - leitura informal - requisitar um livro | <p>Frequência da biblioteca da escola</p> | |

| Objectivos do CEI | Conteúdos | Competências a desenvolver no âmbito da disciplina | Estratégias/Metodologias | Avaliação |
|---|---|--|---|-----------|
| <p>tarefa entre várias</p> <p>Gerir o próprio comportamento 2.4.1-Aproximar-se de pessoas e situações 2.4.2-Comportar-se correctamente e usar linguagem adequada (escola) 2.4.3-Aguardar o tempo necessário até obter a resposta solicitada 2.4.4- Reduzir reacções inadequadas à frustração – birras</p> <p>Reagir apropriadamente aos sinais e mensagens que ocorrem nas interacções sociais: 7.1.1-Cumprimentar os colegas 7.1.2-Participar em actividades com os seus pares 7.1.5- Participar em jogos de grupo</p> <p>Andar e deslocar-se o mais autonomamente possível: 4.3.1-Melhorar a resistência e força física a subir e a descer 4.3.2- Sentar-se sozinho 4.3.3- Andar distâncias curtas autonomamente 4.3.4-Andar sobre superfícies diferentes 4.3.5- Andar, contornando obstáculos 4.3.6- Deslocar-se por diferentes espaços 4.3.7-Por-se de pé quando cai apoiando-se no adulto</p> | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Mobilidade</u> | <p>Jogos: -entrar em contacto com os colegas de grupo - brincar com 2 ou 3 colegas - ser capaz de esperar a sua vez -partilhar objectos ou comida com os colegas -seguir regras em jogos de grupo -participar em conversas de grupo</p> <p>Participar nos diferentes contextos de vida escolar</p> | <p>Organização de jogos com colegas da turma;</p> | |

| Objectivos do CEI | Conteúdos | Competências a desenvolver no âmbito da disciplina | Estratégias/Metodologias | Avaliação |
|---|-----------|--|--------------------------|-----------|
| Manter a posição do corpo: 4.4.1- Controlar a postura quando sentado 4.4.2- Ficar em pé com apoio (encostado a objectos) 4.4.3- Ficar de pé sem apoio | | | | |

Ambiente: Casa

Contextos Funcional: Quarto/ Cozinha / Casa de Banho

| | |
|----------------------|------|
| Responsáveis: | Pais |
|----------------------|------|

Data: Outubro de 2010

| Objectivos do CEI | Conteúdos | Competências a desenvolver | Estratégias/ Metodologias | Avaliação |
|---|--|---|--|--|
| <p>Realizar uma tarefa o mais autonomamente possível: 2.1.1-Iniciar as tarefas propostas 2.1.2- Manter a realização da tarefa 2.1.3-Concluir a tarefa</p> <p>Desenvolver a utilização de movimentos finos da mão 4.1.1- Agarrar e manipular objectos 4.1.2- Coordenar movimentos finos</p> <p>Comer com crescente autonomia 5.3.1-Mastigar alimentos 5.3.2-Comer com colher 5.3.3- Comer com garfo 5.3.4- Usar o guardanapo</p> | <ul style="list-style-type: none"> <u>Desenvolvimento Pessoal</u> <u>Alimentação</u> | <p>Ser capaz de:</p> <p>Concluir uma tarefa</p> <p>Comer a sopa com a colher estabelecendo contacto visual com o talher para evitar que a comida se entorne.</p> <p>Comer com a colher empurrando a comida com o garfo, estabelecendo contacto visual com o talher.</p> <p>Espetar o garfo na comida e levá-lo à boca</p> | <p>Realização de rotinas diárias</p> <p>Aprendizagem em contextos reais/funcionais</p> | <p>. A avaliação será qualitativa e descritiva com base na observação directa do comportamento, motivação, participação, empenho e realização do João nas diferentes actividades realizadas nos diferentes contextos. Serão valorizados os aspectos positivos do seu trabalho (nos vários contextos funcionais), a sua evolução pessoal,</p> |

| Objectivos do CEI | Conteúdos | Competências a desenvolver | Estratégias/Metodologias | Avaliação |
|--|---|--|---|-----------|
| <p>Beber com crescente autonomia 5.4.1- Beber autonomamente</p> <p>Lavar-se com crescente autonomia 5.1.1- Lavar mãos 5.1.2- Lavar cara 5.1.3-Lavar dentes 5.1.4-Limpar-se</p> | <ul style="list-style-type: none"> Higiene | <p>Partir o pão em pedaços mais pequenos para comer;</p> <p>Segurar o pão com firmeza com as duas mãos e trincar;</p> <p>Melhorar a mastigação (com incentivo verbal)</p> <p>Usar o guardanapo/lenço de papel:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Limpar a boca (c/ ajuda verbal); -Limpar a boca (com indicação de gesto); -Limpar a boca (s/ necessitar de ser lembrado) -Não colocar muita comida na boca <p>Beber líquidos de forma doseada (pegar no copo, levá-lo à boca, beber um pouco e voltar a colocá-lo novamente na mesa);</p> <p>Assoar-se</p> <p>Criar hábitos de lavar as mãos sem indicação verbal;</p> <p>Lavar as mãos (esfregar e limpar);</p> <p>Lavar a boca;</p> <p>Lavar os dentes;</p> <p>Limpar boca;</p> <p>Pedir para ir à casa de banho</p> <p>Pedir para mudar de roupa quando está suja</p> <p>Tomar banho:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Molhar-se | <p>Intervenção junto do João no desenvolvimento da sua autonomia:</p> <p>1º com ajuda física e verbal</p> <p>2º com ajuda verbal</p> <p>3º com ajuda verbal parcial</p> <p>4º com ajuda de gesto</p> <p>Correcção das posturas adoptadas na realização das diferentes actividades diárias</p> | |

| Objectivos do CEI | Conteúdos | Competências a desenvolver | Estratégias/Metodologias | Avaliação |
|--|--|---|--------------------------|-----------|
| <p>Vestir-se/Despir-se com crescente autonomia: 5.2.1- Calçar-se/Descalçar-se 5.2.2- Despir 5.2.3-Vestir</p> <p>Realizar tarefas domésticas: 6.1.1-Limpar a cozinha 6.1.2-Utilizar aparelhos domésticos 6.1.3- Limpar a habitação</p> <p>Ajudar os outros: 6.2.1- Colaborar com o adulto: 6.2.1.1-nas compras 6.2.1.2-na manutenção da casa</p> <p>Andar e deslocar-se o mais autonomamente possível: 4.3.1-Melhorar a resistência e força física 4.3.2- Sentar-se sozinho 4.3.3- Andar distâncias curtas autonomamente 4.3.4-Andar sobre superfícies diferentes 4.3.5- Andar, contornando</p> | <ul style="list-style-type: none"> <u>Vestuário</u> <u>Rotinas diárias</u> | <p>-Ensaboar as partes visíveis do corpo, quando lhe é dado banho -Esfregar as partes visíveis do corpo, quando lhe é dado banho -Ensaboar a cabeça -Enxaguar-se - Secar-se</p> <p>-Descalçar sapatos; -Desapertar calças (fecho); - Puxar calças para baixo; - Desenfiar pernas das calças; - Enfiar pernas nas calças; - Puxar calças para cima; - Desenfiar braços das mangas das camisololas/casacos - Enfiar braços nas mangas no casaco/camisolas; - Calçar sapatilhas /sapatos -Abotoar velcro nas sapatilhas/sapatos</p> <p>Arrumar a sua roupa passada a ferro</p> <p>Arrumar a roupa quando se despe</p> <p>Colocar roupa suja no cesto</p> <p>Ter cuidado para não se sujar</p> <p>Pôr a mesa com orientação</p> <p>Levantar a mesa</p> <p>Pôr a louça na máquina de lavar</p> <p>Seleccionar o programa da máquina de lavar</p> <p>Ligar a máquina de lavar</p> <p>Ajudar na arrumação e limpeza da cozinha</p> <p>Arrumar a louça</p> | | |

| Objectivos do CEI | Conteúdos | Competências a desenvolver | Estratégias/Metodologias | Avaliação |
|--|-----------|--|--------------------------|-----------|
| <p>obstáculos 4.3.6- Deslocar-se por diferentes espaços 4.3.7-Por-se de pé quando cai apoiando-se no adulto</p> <p>Manter a posição do corpo: 4.4.2- Ficar em pé com apoio (encostado a objectos) 4.4.3- Ficar de pé sem apoio</p> <p>Levantar e transportar objectos: 4.5.1-Levar/ transpor um objecto para outro local com as mãos</p> | | <p>Fazer a cama</p> <p>Arrumar o quarto</p> <p>Encontrar os produtos pretendidos nas prateleiras do supermercado;</p> <p>Identificar os principais serviços/lojas da localidade e sua função</p> | | |

Agrupamento de [REDACTED]

Escola [REDACTED]

Ano lectivo 2010/2011

Currículo Específico Individual

(Artigo 21º - Decreto-lei nº3/2008 de 7/1)

| | | | |
|--------------------------|-----------------------|-----------------------------|--------------------------|
| ALUNO: [REDACTED] | Nº: [REDACTED] | ANO: 5º | TURMA: [REDACTED] |
| Ambiente: Casa | | Intervenientes: Pais | |

| Conteúdos | Objectivos do PEI | Competências a desenvolver | Avaliação | | |
|-------------|--|---|-----------|--------|--------|
| | | | Data | | |
| | | | 15/12/10 | 5/4/11 | 2/6/11 |
| Autonomia | Realizar uma tarefa o mais autonomamente possível: | | | | |
| | 2.1.1-Iniciar as tarefas propostas | | | | |
| | 2.1.2- Manter a realização da tarefa | | | | |
| | 2.1.3-Concluir a tarefa | | | | |
| Comunicação | Compreender a linguagem verbal | | | | |
| | 3.1.4-Fazer recados dados verbalmente | | | | |
| | Conversar | | | | |
| | 3.2.1-Narrar experiências do dia-a-dia | Falar dos acontecimentos principais do seu dia; | | | |
| | 3.2.1- Expressar as suas ideias e opiniões de modo claro e construtivo | Fazer pedidos | | | |
| | 3.2.3- Manter uma conversa | Evitar <i>mudar de assunto</i> | | | |
| Alimentação | Desenvolver a utilização de movimentos finos da mão | | | | |
| | 4.1.1- Agarrar e manipular objectos | Partir o pão em pedaços mais pequenos para comer; | | | |
| | 4.1.2- Coordenar movimentos finos | Segurar o pão com firmeza com as duas mãos e trincar; | | | |
| | | Manipula os talheres com (colher, garfo, faca) | | | |
| | Comer com crescente autonomia | | | | |
| | 5.3.1-Mastigar alimentos | Melhorar a mastigação (com incentivo verbal) | | | |
| | | Não colocar muita comida na boca | | | |
| | 5.3.2-Comer com colher | Comer a sopa com a colher estabelecendo contacto visual com o talher para evitar que a comida se entorne. | | | |
| | | Comer com a colher empurrando a comida com o garfo, estabelecendo contacto visual com o talher | | | |
| | 5.3.3- Comer com garfo | Espetar o garfo na comida e levá-lo à boca | | | |
| | | Usar o guardanapo/lenço de papel: | | | |
| | 5.3.4- Usar o guardanapo | Limpar a boca (c/ ajuda verbal) | | | |
| | | Limpar a boca (com indicação de gesto) | | | |
| | | Limpar a boca (s/ necessitar de ser lembrado) | | | |
| Higiene | Beber com crescente autonomia | | | | |
| | 5.4.1- Beber autonomamente | Beber líquidos de forma doseada (pegar no copo, levá-lo à boca, beber um pouco e voltar a colocá-lo novamente na mesa); | | | |
| | Lavar-se com crescente autonomia | | | | |
| | | Criar hábitos de lavar as mãos sem indicação verbal | | | |
| | | Lavar as mãos (esfregar e limpar); | | | |
| | | Lavar a boca | | | |
| | | Lavar os dentes; | | | |
| | | Assoar-se | | | |
| | 5.1.1- Lavar mãos | Limpar boca | | | |
| | 5.1.2- Lavar cara | Ter cuidado para não se sujar | | | |
| | 5.1.3-Lavar dentes | Tomar banho: | | | |
| | 5.1.4-Limpar-se | Molhar-se | | | |
| | | Ensaboar as partes visíveis do corpo, quando lhe é dado banho | | | |
| | | Esfregar as partes visíveis do corpo, quando lhe é dado banho | | | |
| | | Ensaboar a cabeça | | | |
| | | Enxaguar-se | | | |
| | | Secar-se | | | |

| Conteúdos | Objectivos do PEI | Competências a desenvolver | Avaliação | | |
|--|--|---|-----------|--------|---------|
| | | | Data | | |
| | | | 15/12/10 | 5/4/11 | 22/6/11 |
| Vestuário | Conversar | | | | |
| | 3.2.1- Expressar as suas ideias e opiniões de modo claro e construtivo | Pedir para ir à casa de banho | ● | ● | ● |
| | | Pedir para mudar de roupa quando está suja | ● | ● | ● |
| | Vestir-se/Despir-se com crescente autonomia: | | | | |
| | 5.2.1- Calçar-se/Descalçar-se 5.2.2- Despir 5.2.3- Vestir | Descalçar sapatos | ● | ● | ● |
| | | Desapertar calças (fecho | ● | ● | ● |
| | | Puxar calças para baixo | ● | ● | ● |
| | | Desenfiar pernas das calças | ● | ● | ● |
| | | Enfiar pernas nas calças | ● | ● | ● |
| | | Puxar calças para cima; | ● | ● | ● |
| Desenfiar braços das mangas das camisolas/casacos | | ● | ● | ● | |
| Enfiar braços nas mangas no casaco/camisolas | | ● | ● | ● | |
| Calçar sapatilhas/sapatos | | ● | ● | ● | |
| Abotoar velcro nas sapatilhas/sapatos | ● | ● | ● | | |
| Rotinas diárias | Realizar tarefas domésticas: | | | | |
| | 6.1.1- Limpar a cozinha 6.1.2- Utilizar aparelhos domésticos 6.1.3- Limpar a habitação | Arrumar a sua roupa passada a ferro | ● | ● | ● |
| | | Arrumar a roupa quando se despe | ● | ● | ● |
| | | Colocar roupa suja no cesto | ● | ● | ● |
| | | Pôr a mesa com orientação | ● | ● | ● |
| | | Levantar a mesa | ● | ● | ● |
| | | Pôr a louça na máquina de lavar | ● | ● | ● |
| | | Seleccionar o programa da máquina de lavar | ● | ● | ● |
| | | Ligar a máquina de lavar | ● | ● | ● |
| | | Ajudar na arrumação e limpeza da cozinha | ● | ● | ● |
| | | Arrumar a louça | ● | ● | ● |
| | | Fazer a cama | ● | ● | ● |
| | | Arrumar o quarto | ● | ● | ● |
| | Ajudar os outros: | | | | |
| | 6.2.1- Colaborar com o adulto: 6.2.1.1- nas compras 6.2.1.2- na manutenção da casa | Encontrar os produtos pretendidos nas prateleiras do supermercado; | ● | ● | ● |
| | | Identificar os principais serviços/lojas da localidade e sua função | ● | ● | ● |
| | | Arrumar jogos / livros pessoais | ● | ● | ● |
| | | Arrumar os objectos de outras pessoas que encontra desarrumados | ● | ● | ● |
| Mobilidade | Manter a posição do corpo: | | | | |
| | 4.4.2- Ficar em pé com apoio (encostado a objectos) | ● | ● | ● | |
| | 4.4.3- Ficar de pé sem apoio | ● | ● | ● | |
| | Andar e deslocar-se o mais autonomamente possível: | | | | |
| | 4.3.1- Melhorar a resistência e força física | ● | ● | ● | |
| | 4.3.2- Sentar-se sozinho | ● | ● | ● | |
| | 4.3.3- Andar distâncias curtas autonomamente | ● | ● | ● | |
| | 4.3.4- Andar sobre superfícies diferentes | ● | ● | ● | |
| | 4.3.5- Andar, contornando obstáculos | ● | ● | ● | |
| | 4.3.6- Deslocar-se por diferentes espaços | ● | ● | ● | |
| | 4.3.7- Por-se de pé quando cai apoiando-se no adulto | ● | ● | ● | |
| | Levantar e transportar objectos: | | | | |
| | 4.5.1- Levar/ transpor um objecto para outro local com as mãos | ● | ● | ● | |
| | Avaliação: | | | | |
| ● Realiza autonomamente ; ● Realiza com ajuda de gesto ; ● Realiza com ajuda verbal; ● Não Realiza; ○ Não Trabalhado | | | | | |

Avaliação:

● Realiza autonomamente ; ● Realiza com ajuda de gesto ; ● Realiza com ajuda verbal; ● Não Realiza; ○ Não Trabalhado

Avaliação

em 15/12/10

em 5/2/11

em 22/6/11

| | | | |
|------------------------------|--|--|--|
| Encarregado de Educação | | | |
| Docente de Educação Especial | | | |
| Directora de Turma | | | |

Agrupamento de [REDACTED]
Escola [REDACTED]
Ano lectivo 2010/2011
Currículo Específico Individual
(Artigo 21º - Decreto-lei nº3/2008 de 7/1)

| | | | |
|--|-----------------------|--|--------------------------|
| ALUNO: [REDACTED] | Nº: [REDACTED] | ANO: 5º | TURMA: [REDACTED] |
| Ambientes: Escola /Ocupação e Lazer | | Interveniente: Assistente Operacional | |

| Conteúdos | Objectivos do PEI | Competências a desenvolver | Avaliação | | |
|----------------------------------|--|---|-----------|-----|-------|
| | | | Data | | |
| | | | 14/12 | 8/4 | 27/06 |
| Autonomia | Realizar uma tarefa o mais autonomamente possível: | | | | |
| | 2.1.1-Iniciar as tarefas propostas | | | | |
| | 2.1.2- Manter a realização da tarefa | | | | |
| | 2.1.3-Concluir a tarefa | | | | |
| Comunicação | Compreender a linguagem verbal | | | | |
| | 3.1.4-Fazer recados dados verbalmente | | | | |
| | Conversar | | | | |
| | 3.2.1-Narrar experiências do dia-a-dia | Falar dos acontecimentos principais do seu dia; | | | |
| | 3.2.1- Expressir as suas ideias e opiniões de modo claro e construtivo | Fazer pedidos | | | |
| | 3.2.3- Manter uma conversa | Evitar repetições de assuntos Evitar mudar de assunto | | | |
| | | Evitar repetição de expressões como "olha". | | | |
| Alimentação | Desenvolver a utilização de movimentos finos da mão | | | | |
| | 4.1.1- Agarrar e manipular objectos 4.1.2- Coordenar movimentos finos | Partir o pão em pedaços mais pequenos para comer | | | |
| | | Segurar o pão com firmeza com as duas mãos e trincar | | | |
| | | Manipular os talheres com (colher, garfo, faca) | | | |
| | | Tirar o lanche da mochila sozinho com indicação verbal | | | |
| | | Abrir um pacote ou tupperware de bolachas | | | |
| | | Abrir um iogurte | | | |
| | | Abrir uma garrafa de água | | | |
| | | Colocar o tabuleiro almoço no apoio s/ indicação verbal | | | |
| | | Colocar a base de papel no tabuleiro s/ indicação verbal | | | |
| | Colocar os talheres no tabuleiro s/ indicação verbal | | | | |
| | Conversar | | | | |
| | 3.2.1- Expressir as suas ideias e opiniões de modo claro e construtivo | Pedir o adulto para o ajudar a levar tabuleiro para o lugar onde pretende almoçar | | | |
| | Comer com crescente autonomia | | | | |
| | 5.3.1-Mastigar alimentos | Melhorar a mastigação (com incentivo verbal) Não colocar muita comida na boca | | | |
| | 5.3.2-Comer com colher | Comer a sopa com a colher estabelecendo contacto visual com o talher para evitar que a comida se entorne. | | | |
| | | Comer com a colher empurrando a comida com o garfo, estabelecendo contacto visual com o talher | | | |
| | 5.3.3- Comer com garfo | Espetar o garfo na comida e levá-lo à boca | | | |
| | 5.3.4- Usar o guardanapo | Usar o guardanapo/lenço de papel: | | | |
| | | Limpar a boca (c/ ajuda verbal) | | | |
| | | Limpar a boca (com indicação de gesto) | | | |
| | | Limpar a boca (s/ necessitar de ser lembrado) | | | |
| | Beber com crescente autonomia | | | | |
| | 5.4.1- Beber autonomamente | Beber líquidos de forma doseada (pegar no copo, levá-lo à boca, beber um pouco e voltar a colocá-lo novamente na mesa); | | | |
| | | Beber pela garrafa sem se molhar; | | | |
| Lavar-se com crescente autonomia | | | | | |
| | Lavar as mãos (esfregar e limpar); | | | | |

| Conteúdos | Objectivos do PEI | Competências a desenvolver | Avaliação | | |
|------------------|---|---|-----------|--|--|
| | | | Data | | |
| Higiene | | Lavar a boca | | | |
| | | Lavar os dentes; | | | |
| | | Assar-se | | | |
| | | Limpar boca | | | |
| | | Ter cuidado para não se sujar | | | |
| | | Conversar | | | |
| Vestuário | 3.2.1- Expressar as suas ideias e opiniões de modo claro e construtivo | Pedir para ir à casa de banho | | | |
| | | Pedir para mudar de roupa quando está suja | | | |
| | 5.2.1- Calçar-se/Descalçar-se 5.2.2- Despir 5.2.3- Vestir | Vestir-se/Despir-se com crescente autonomia: | | | |
| | | Descalçar sapatos | | | |
| | | Desagarrhar calças (fecho) | | | |
| | | Puxar calças para baixo | | | |
| | | Desentfiar pernas das calças | | | |
| | | Enfiar pernas nas calças (felo treino) | | | |
| | | Puxar calças para cima; | | | |
| | | Desentfiar braços das mangas das camisolas/casacos | | | |
| | | Enfiar braços nas mangas no casaco/camisolas | | | |
| | | Calçar sapatos/sapatos | | | |
| Ocupação e Lazer | 1.6.1-Fazer uma escolha entre duas opções 1.6.2- Seleccionar e adquirir um produto específico 1.6.3- Decidir realizar uma tarefa entre várias | Abotoar velcro nos sapatos/sapatos | | | |
| | | Tomar decisões: | | | |
| | | Ir à biblioteca para : | | | |
| | | -audição de um CD, | | | |
| | | - visionamento de um filme, | | | |
| | | - leitura informal | | | |
| | | -requisitar um livro | | | |
| | | Reagir apropriadamente aos sinais e mensagens que ocorrem nas interações sociais: | | | |
| | | Utiliza expressões de cortesia | | | |
| | | Jogos: | | | |
| | | -entrar em contacto com os colegas de grupo | | | |
| | | - jogar com 2 ou 3 colegas | | | |
| | | -ser capaz de esperar a sua vez | | | |
| | | - seguir regras em jogos de grupo | | | |
| Mobilidade | 7.1.1-Cumprimentar os colegas 7.1.2-Participar em actividades com os seus pares 7.1.5- Participar em jogos de grupo | partilhar objectos ou comida com os colegas | | | |
| | | participar em conversas de grupo | | | |
| | | Gerir o próprio comportamento | | | |
| | | 2.4.1-Aproximar-se de pessoas e situações | | | |
| | | 2.4.2-Comportar-se correctamente e usar linguagem adequada (escola) | | | |
| | | 2.4.3-Aguardar o tempo necessário até obter a resposta solicitada | | | |
| | | 2.4.4- Reduzir reacções inadequadas à frustração -birras | | | |
| | | Manter a posição do corpo: | | | |
| | | 4.4.2- Ficar em pé com apoio (encostado a objectos) períodos pequenos | | | |
| | | 4.4.3- Ficar de pé sem apoio (menos de 5 min.) | | | |
| | | Andar e deslocar-se o mais autonomamente possível: | | | |
| | | 4.3.1-Melhorar a resistência e força física | | | |
| | | 4.3.2- Sentar-se sozinho | | | |
| | | 4.3.3- Andar distâncias curtas autonomamente | | | |
| | | 4.3.4-Andar sobre superfícies diferentes | | | |
| | | 4.3.5- Andar, contornando obstáculos | | | |
| | | 4.3.6- Deslocar-se por diferentes espaços | | | |
| | | 4.3.7-Por-se de pé quando cai apoiando-se no adulto | | | |

Avaliação:

● Realiza autonomamente, ● Realiza com ajuda de gesto, ● Realiza com ajuda verbal; ● Não Realiza; ○ Não Trabalhado

Observações

Data: 16/12/2010

Nota: WC de deficientes: sítio do toilettes, as mãos inexistente.
• não há sabonete líquido.
• local do papel higiénico muito longe.

- Realizar tarefas - cansa-se com facilidade sendo necessário o adulto motivá-lo para continuar e concluir as tarefas.
 - Manipular o talher - é necessário ajuda física porque nem sempre faz a coordenação correcta.
 - Vestir e Despir - É necessário o adulto fazer parte da tarefa porque o João consegue tirar/pôr o braço.
 - Beber - necessita de ser lembrado. Por vezes bibe por inibição.
 - Lavar dentes - não aplica força necessária a esfregar os dentes e não bochecha/engole tudo.
 - Mobilidade - Condições impressionantes o apoio do adulto nas deslocações ao sentar-se. As rampas da cantina e do Bloco novo são demasiado inclinadas, tendo o João medo de ao descer e sendo necessário grande esforço para as subir.
- Assistente Operacional: Judy
Docente de Educação Especial: Paula

Data: 8/04/2011

Regista-se mais atitudes e comentários nas tarefas a realizar.
Melhorou na mastigação e na manipulação dos talheres (colher e garfo).
Em termos de comunicação melhorou no discurso e transmissão de recordos.
Mais ecológica das conversas do adulto.
Nota maior evolução na socialização e interacção com adultos e crianças.
É evidente a menor resistência física - estar de pé e mobilidade (deslocação nos espaços escolares).

Assistente Operacional: Judy
Docente de Educação Especial: Paula

Data: 21/06/2011

- Alimentação - ~~do período~~ Notei uma maior dificuldade e talvez falta de vontade para comer autonomamente.
 - Higiene - Tem muita dificuldade em estar de pé, entã todas as tarefas feitas, são com os cotovelos apoiados.
 - Vestuário - Por causa do desiquilíbrio para as calças para baixo e cima a menos de metade.
 - Socialização - Evoluiu bastante.
 - Hostilidade - Reduziu, em certos momentos de necessidade de ajuda de duas pessoas, mais ecológica das conversas dos adultos.
- Assistente Operacional: Judy
Docente de Educação Especial: Paula - Na higiene suportar melhor a lavagem dos dentes (mais longa)

Agrupamento de Escolas de [REDACTED]
EB N.º 2 de [REDACTED]
Educação Especial

DESENVOLVIMENTO
PESSOAL



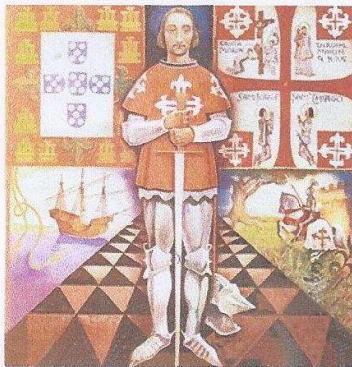
Nome: [REDACTED] N.º: [REDACTED] Turma: 5.º [REDACTED]

Data: 3 de Maio de 2011

Objectivos:

- ☒ Conhecer a História de Portugal;
- ☒ Desenvolver a capacidade de reconhecer material escrito;
- ☒ Desenvolver capacidade para trabalhar com o lápis.

A Revolução de 1383-85



Este é Nuno Álvares Pereira.



Nuno Álvares Pereira ajudou D. João I, o rei de Portugal,



na batalha contra o rei de Espanha.

Aljubarrota

14 de Agosto de 1385



Havia **poucos** portugueses e **muitos** espanhóis.



Na **batalha de Aljubarrota**, a **14 de Agosto de 1385**, os portugueses venceram os espanhóis.



O rei **D. João I** mandou construir o **Mosteiro da Batalha** para lembrar a vitória.

Interpreta.



D. João I

Nuno Álvares Pereira



Portugal

Espanha



Espanha

Portugal

TPC



Batalha de Aljubarrota

Mosteiro da Batalha



Mosteiro da Batalha

Batalha de Aljubarrota

Escreve  o teu nome.

Nome:



Agrupamento de Escolas de [redacted]
EB [redacted]
Educação Especial

DESENVOLVIMENTO
PESSOAL



Nome: [redacted] Nº [redacted] Turma: 5º

Data: [redacted], 26 de Abril de 2021.

Objectivos:

☒ Conhecer a História de Portugal

☒ Desenvolver a atenção / concentração nas tarefas

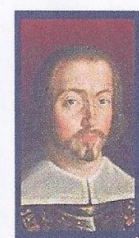
A Revolução de 1383-85



Este é o rei D. João I.



Procura o rei D. João I.





Contorna o rei D. João I.



D. Afonso Henriques



D. João I



D. Sebastião



D. Filipe I



D. João III



D. João IV



Nome:



Agrupamento de Escolas de [redacted]
EB [redacted]
Educação Especial

DESENVOLVIMENTO
PESSOAL

81



Nome: [redacted] Nº: [redacted] Turma: [redacted]

Data: [redacted] 26 de Abril 2011

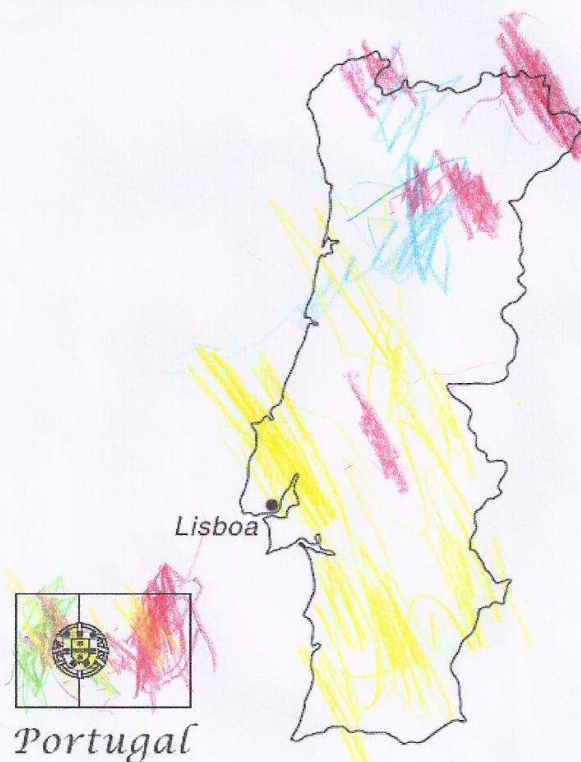
Objectivos:

☒ Conhecer a Geografia de Portugal ☒ Desenvolver a motricidade fina-pintar

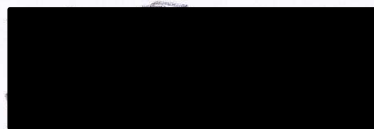
A Revolução de 1383-85

TPC

Pinta o mapa e a bandeira de Portugal.



Nome:



Agrupamento de Escolas de [REDACTED]
EB [REDACTED]
Educação Especial

DESENVOLVIMENTO
PESSOAL



Nome: [REDACTED] Nº: [REDACTED] Turma: [REDACTED]
Data: [REDACTED] 26 de Abril 2011

Objectivos:

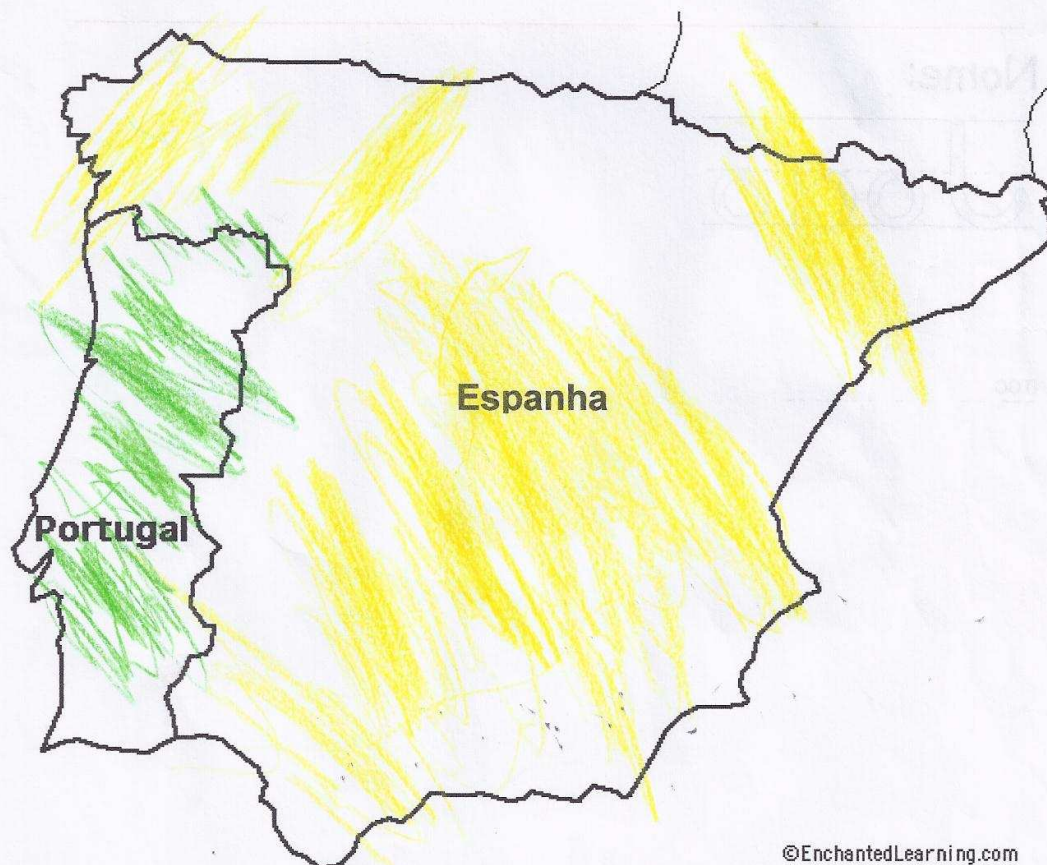
- ☒ Conhecer a Geografia de Portugal
- ☒ Desenvolver a capacidade de trabalhar com lápis- pintar

A Revolução de 1383-85

7PC

Pinta o mapa Portugal a verde.

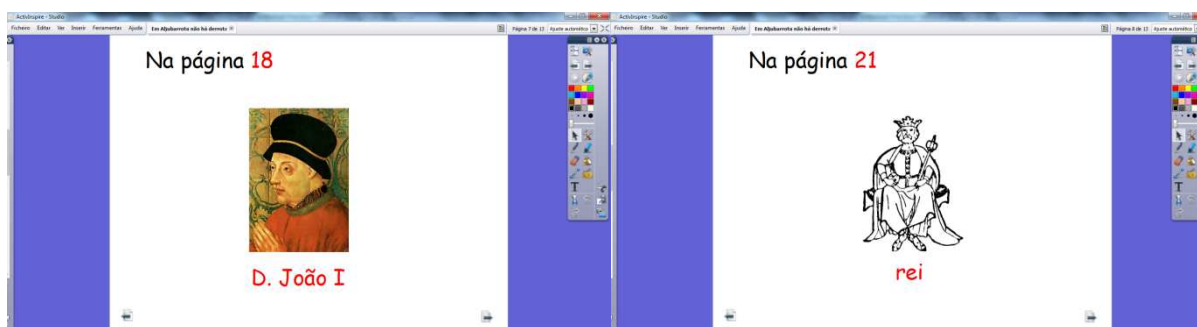
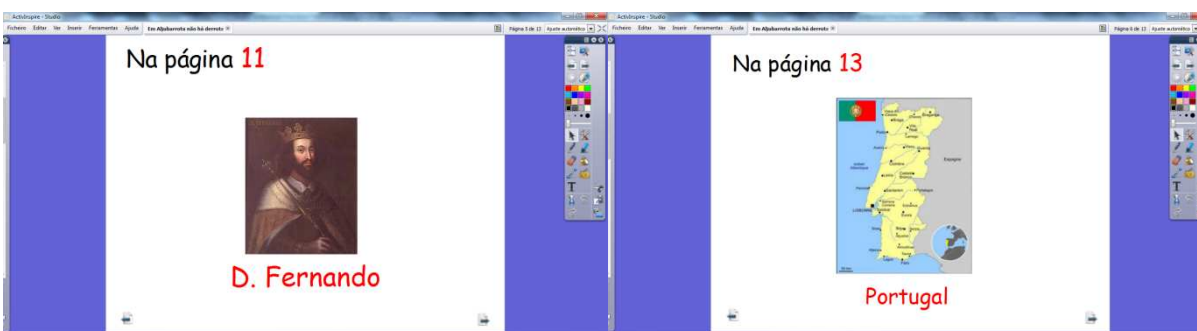
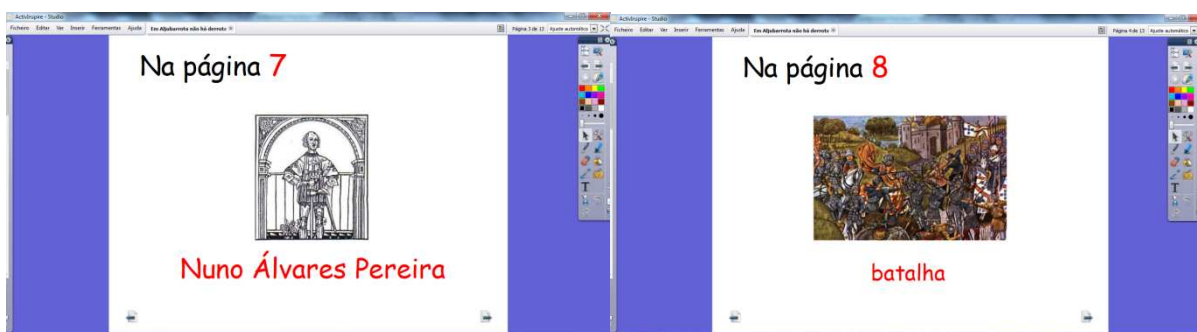
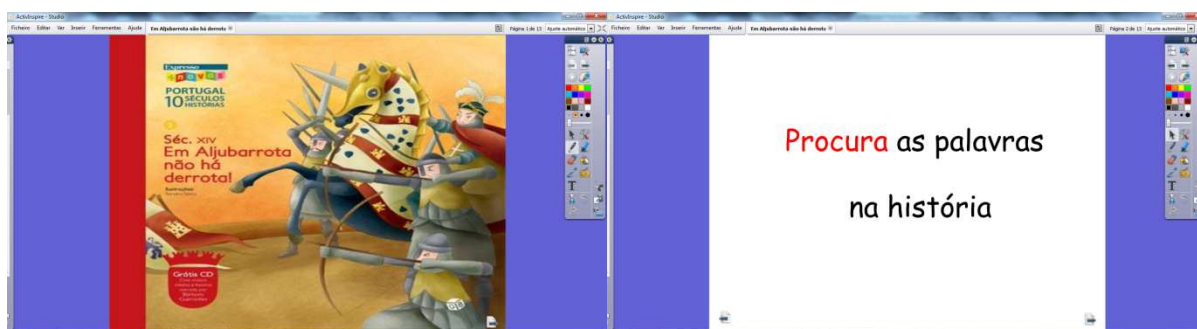
Pinta o mapa de Espanha a amarelo.

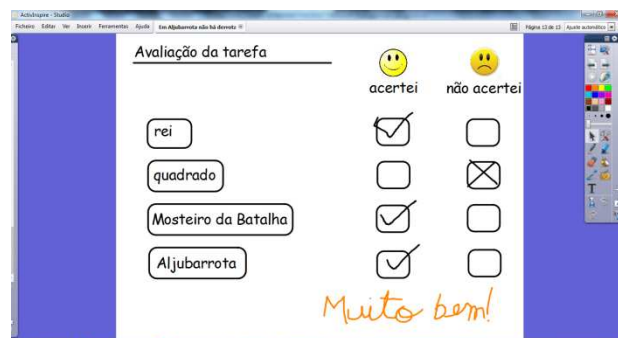
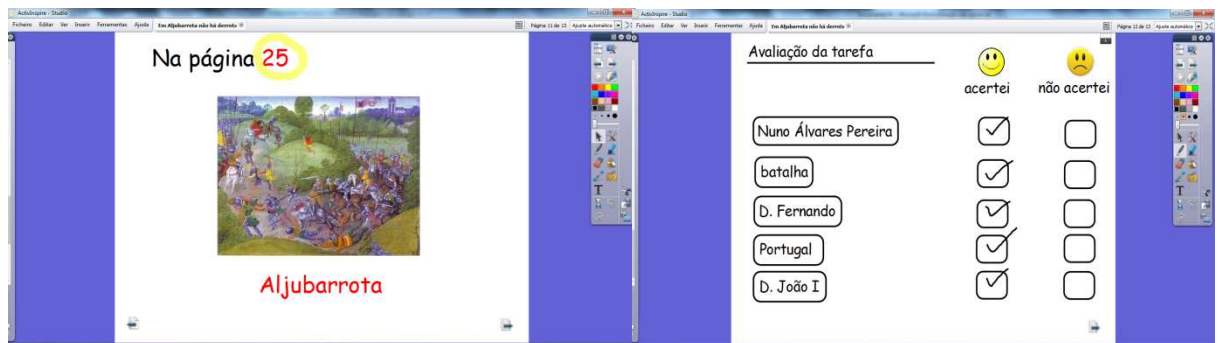
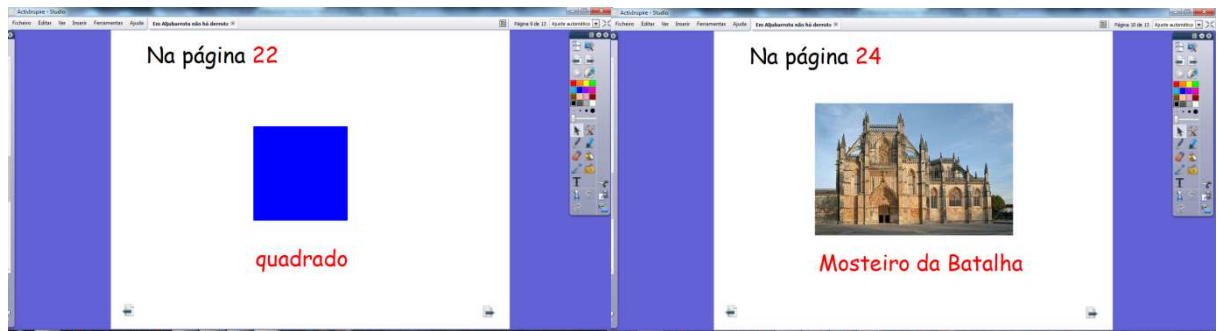


©EnchantedLearning.com

Anexo 19

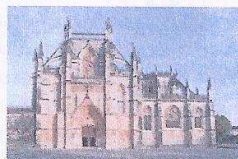
Materiais digitais para Quadro Interativo concebidos em *ActiveInspire*
de apoio à história *Em Aljubarrota, Não há derrota*





Escola Básica [REDACTED]

VISITA DE ESTUDO
Ao Centro de Interpretação da Batalha de Aljubarrota
e
Grutas de Mira de Aire



1- Gostaste de visitar o **Mosteiro da Batalha**?



Muito

☒


Gostei

☐


Mais ou Menos

☐


Não

☐


2- Gostaste de visitar o **CIBA**?



Muito

☒


Gostei

☐


Mais ou Menos

☐


Não

☐

[REDACTED]

no

[REDACTED]

5º

[REDACTED]



3- Gostaste de visitar as Grutas de Mira de Aire?



Muito

☐

Gostei

☐

Mais ou Menos

☒

Não

☐

3- Gostaste de aprender coisas novas sobre a História de Portugal?



Muito

☒

Gostei

☐

Mais ou Menos

☐

Não

☐

4- Gostei de estar com os meus colegas durante a visita?



Muito

☒

Gostei

☐

Mais ou Menos

☐

Não

☐

Observação: Gostei muito → excelente · Gostei → Satisfeiz bem · Gostei Mais ou menos → Satisfeiz · Não Gostei → Não Satisfeiz

Agrupamento de Escolas de [REDACTED]

Educação Especial



2010/2011

A Minha Auto-avaliação

Nome: [REDACTED] Nº [REDACTED] 5º [REDACTED]

Data: _Quarta, 22 de Junho de 2011_ (data dita pelo [REDACTED])

| Disciplinas |  Gostei |  Não Gostei |
|---|---|---|
| Área Projecto | ✓ | |
| Artes Plásticas | ✓ | ✓ |
| Formação Cívica | ✓ | |
| Educação Física | ✓ | |
| Educação Especial (Autonomia Pessoal e Social) | ✓ | |
| Educação Musical | ✓ | |
| EMRC | | ✓ |
| EVT | ✓ | |
| Informática | ✓ | ✓ |
| Desenvolvimento Pessoal | ✓ | |
| Terapia da Fala | ✓ | |
| Fisioterapia | ✓ | |

| Comportamentos / Atitudes |  Sim |  Não |
|---|---|--|
| Portei-me bem. | ✓ | |
| Aprendi muito. | ✓ | |
| Fui assíduo. | ✓ | |
| Fui pontual. | ✓ | |
| Gostei de estar na escola. | ✓ | |
| Gostei de estar com a minha turma. ("gostei e muito!") | ✓ | |

Actividades que gostei mais:

Gostei muito da horta e de trabalhar com a enxada. Regar as batatas à mão. Desfolhar milho. Gostei de descascar batatas às vezes, não é sempre. Gostei da visita de estudo. Gostei do Quadro da sala. Gostei muito da sardinhada.

Actividades que não gostei:



Não sei.

As minhas dificuldades:

Foi difícil pôr os pés no chão. Foi difícil sentar, levantar, estar em pé, correr, saltar, fazer cambalhota.

É o que eu gosto de fazer.

Para o ano 2011/2012

| Disciplinas que gostava de ter |  Sim |  Não |
|--|---|--|
| Área Projecto | ✓ | |
| Artes Plásticas | ✓ | |
| Formação Cívica | ✓ | |
| Educação Física | ✓ | |
| Educação Especial (mas não é sempre todo o dia) (Autonomia Pessoal e Social) | ✓ | |
| Educação Musical | ✓ | |
| EMRC | ✓ | |
| EVT | ✓ | |
| Informática | ✓ | |
| Desenvolvimento Pessoal | ✓ | |
| Terapia da Fala | ✓ | |
| Fisioterapia | ✓ | |
| Ciências da Natureza | ✓ | |
| História e Geografia de Portugal | ✓ | |
| Oficina de Leitura e Escrita | ✓ | |